

На правах рукописи

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Глазовский государственный педагогический
институт им. В.Г. Короленко»

Ульянова Наталия Сергеевна

**Формирование эмоциональной культуры
младших школьников на занятиях
по изобразительному искусству**

13.00.01- Общая педагогика, история
педагогики и образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель -
доктор педагогических наук,
профессор А.С. Казаринов

Ижевск 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
 Глава 1. Педагогические основы формирования эмоциональной культуры младших школьников	12
1.1. Культурологический подход к определению содержания эмоциональной культуры школьников	12
1.2. Педагогический анализ феномена «эмоциональная культура» младшего школьника	28
1.3. Создание эмоциональной развивающей среды на уроках изобразительного искусства	49
Выводы по первой главе	68
 Глава 2. Характеристика процесса формирования эмоциональной культуры учащихся	70
2.1. Модель формирования эмоциональной культуры учащихся в условиях современной школы	70
2.2. Организация опытно-экспериментальной работы	86
2.3. Результаты экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры младших школьников	104
Выводы по второй главе	117
 Заключение	119
 Библиографический список	122
 Приложения	137

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных педагогических исследованиях с тревогой констатируется факт ухудшения эмоционального состояния и самочувствия учащихся. Для этого имеются причины: условия жизни и воспитания ребенка, изменение экологии, социально-экономические условия жизни общества. Именно поэтому поиск эффективных путей формирования эмоциональной культуры - актуальная задача современной педагогики, ориентированной на гуманно-культурологическую, личностно-ориентированную парадигмы образовательного процесса.

Анализ научно-теоретической литературы по проблемам, связанным с культурологическим подходом к образованию, позволяет судить о том, что различные аспекты социального становления личности обучаемого в процессе приобщения к человеческой культуре исследованы и освещены в теоретических трудах философов (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.К. Мамардашвили, С.Л. Франк), психологов (П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев).

Проблема эмоционального развития решалась на протяжении всей истории педагогики. Изучением ее занимались В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец. В последние годы эту проблему исследовали Е.П. Ильин, Н.Л. Кряжева, Е.М. Торошилова.

Процесс формирования положительного отношения учащихся к учению нашел отражение в диссертациях Н.Н. Каландаровой, А.Н. Лутошкина, М.Г. Яковлевой.

В то же время проблема устойчивой эмоциональной заинтересованности учащегося на занятиях изобразительным искусством мало разработана. Вместе с тем А.Е. Ольшанникова, С.В. Паршина,

Е.М. Торшилова утверждают, что не может быть успешным творческий процесс учащихся вне эмоционального восприятия урока.

Недостаточная разработка этой проблемы приводит учителя к недооценке эмоционального фактора и к отсутствию у него педагогических умений, связанных с эмоциональным наполнением содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания.

Актуальность изучаемой проблемы подтверждается мнением учителей-практиков и свидетельствует о том, что большинство учителей начальных классов считает необходимым и возможным формирование эмоциональной культуры в младшем школьном возрасте. Между тем установлено, что в массовой практике работы начальной школы развитию эмоциональности отводится незначительное место, так как школа недостаточно владеет содержательной и процессуальной стороной развития данного личностного качества.

Анализ педагогической теории и практики показал, что существуют **противоречия**:

- между объективной необходимостью гуманизации образовательного процесса в начальной школе, общественной потребностью в гуманной, творческой личности и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования эмоциональной культуры учащихся начальной школы;

- между потребностью школьной практики в методах, формах, средствах, приемах формирования эмоциональной культуры и неразработанностью данной проблемы в педагогике.

С учетом выявленных противоречий была сформулирована **проблема** исследования: при каких педагогических условиях будет эффективным формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству?

Актуальность проблемы, а также ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили выбор **темы исследования**:

«Формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству».

Цель исследования: выявить, обосновать совокупность педагогических условий, способствующих эффективному формированию эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность их реализации.

Объект исследования – процесс формирования эмоциональной культуры младших школьников.

Предмет исследования – педагогические условия формирования эмоциональной культуры младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс формирования эмоциональной культуры младших школьников будет более эффективным, если:

- определены теоретические положения структурирования содержания эмоциональной культуры, ее сущность и понятие;
- предложена модель формирования эмоциональной культуры младших школьников;
- выявлены педагогические условия формирования эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству;
- разработана педагогическая технология реализации модели формирования эмоциональной культуры учащихся.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие основные **задачи**:

1. На основе анализа научной литературы и практики начального образования определить состояние изученности проблемы исследования, понятийно-категориальное поле исследования, наиболее эффективные пути решения проблемы.

2. Разработать модель формирования эмоциональной культуры на уроках изобразительного искусства.

3. Определить педагогическую технологию реализации модели эмоциональной культуры младших школьников.

4. Выявить совокупность критериев и показателей уровня сформированности эмоциональной культуры и доказать опытно-экспериментальной работой эффективность педагогических условий.

Методологическую основу исследования составляют положение о культурологическом подходе как методологической основе развития теории и практики современного образования (В.А. Сластенин); общефилософские положения о гуманистическом образовании культурологического типа (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, И.С. Якиманская); теоретико-методологические положения моделирования гуманитарного содержания начального образования (А.Н. Утехина). Методологическими ориентирами послужили личностно-ориентированный, гуманно-культурологический, деятельностный подходы.

Теоретическую основу исследования составляют:

- философское обоснование содержания гуманистического образования культурологического типа (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Б.С. Ерасов, М.С. Каган);

- аксиологические и культурные основы образования (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов);

- инновационные образовательные технологии (И.Б. Ворожцова, В.А. Кан-Калик, Л.С. Подымова, Г.С. Трофимова, Н.Е. Щуркова);

- положения о роли эмоций и чувств в личностно-познавательном развитии школьника (В.Г. Белинский, Л.М. Курганская, А.С. Макаренко, М.Г. Яновская), труды по исследованию эмоций, чувств (В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон);

- концепции отечественных педагогов и психологов в области гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, Н.Ю. Ерофеева, В.А. Сухомлинский);

- идеи о воспитательном воздействии различных видов искусств в области музыки (В.И. Адищев, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский); изобразительного искусства (В.С. Кузин, Б.М. Неменский, С.В. Паршина, Т.Я. Шпикалова); литературы (Т.Г. Браже, Т.Д. Полозова, М.А. Рыбников);

- положения о ценности художественного образа, связанного с внутренним миром человека, выраженного различными средствами искусств (Д.Б. Кабалевский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский).

Методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач и проверки выдвинутой гипотезы была использована совокупность общенаучных и педагогических методов, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга: метод аналитического исследования (теоретический анализ специальной литературы, диссертационных исследований по проблеме, обобщение передового опыта); метод экспериментального исследования (анкетирование, беседы, моделирование педагогического процесса, педагогический эксперимент); статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили начальные классы школ № 2, 6, 8, 15 г. Глазова. Опытно-экспериментальной работой на разных этапах было охвачено 312 младших школьников начальной ступени образования, 29 учителей начальной школы.

Этапы исследования:

1 этап (2002 – 2003 гг.) – анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; конкретизация общей цели в системе исследовательских задач и формулирование гипотезы эксперимента, прогнозирование ожидаемых результатов; проведение констатирующего эксперимента.

2 этап (2003 – 2005 гг.) – создание категориального аппарата исследования, разработка модели содержания формирования эмоциональной культуры, проведение формирующего эксперимента, описание технологии формирования эмоциональной культуры младших школьников.

3 этап (2005 – 2006 гг.) – проведение контрольного среза, статистическая обработка эмпирических данных, анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, формулирование и корректировка выводов, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Создана педагогическая модель формирования эмоциональной культуры младших школьников как целостная система, позволяющая освоить культурные ценности и условия ее эффективной реализации.

2. Выявлены критерии (мотивационный, деятельностный, эмоционально-чувственный, творческий) и уровни (низкий, средний, высокий), позволяющие определить уровень сформированности эмоциональной культуры младших школьников.

3. Разработана педагогическая технология организации уроков изобразительного искусства, обеспечивающая развитие синестезии, эмпатии, коммуникативности, творческих способностей учащихся.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

- обоснованы педагогические условия формирования эмоциональной культуры, обеспечивающие эффективность эмоционального взаимодействия между педагогом и учеником, учеником и учеником;

- теоретически обоснована технология формирования эмоциональной культуры учащихся в учебном процессе;

- уточнено содержание понятия «эмоциональная культура» в контексте тенденций развития гуманистического образования культурологического типа.

Практическая значимость диссертации: содержащиеся в исследовании методические рекомендации, научно-методические материалы применяются для совершенствования образовательного процесса в общеобразовательных школах г. Глазова, Можги, Сарапула и Глазовского района.

Результаты исследования могут быть использованы учителями начальной школы, а также в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена непротиворечивостью исходных методологических позиций; использованием методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; опытной проверкой гипотезы.

Опытно-экспериментальное исследование проходило в условиях реальной педагогической деятельности. Практическая работа на всех этапах экспериментального исследования проводилась непосредственно автором данного исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель формирования эмоциональной культуры учащихся включает взаимосвязанные компоненты: цель, принципы, эмоционально-художественное содержание, основанное на эмоционально-творческой деятельности, характеристику критериев и уровней, результат эмоционально-художественной деятельности – продукт детского творчества, обеспечивает эффективное положительное эмоциональное отношение к художественному творчеству, повышает интерес к урокам изобразительного искусства и к учебной деятельности в целом.

2. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели формирования эмоциональной культуры младших школьников:

- создание эмоциональной развивающей среды, включающей предметно-пространственное окружение, активность школьников, систему эмоциональных отношений между учителем и учеником;
- учет возрастных особенностей младшего школьников, характеризующихся повышенной эмоциогенностью;
- синтез искусств: музыка, изобразительное искусство, литература;
- увеличение эмоционального опыта учащихся совершенствованием вербальных и невербальных средств общения;
- профессионализм учителя – принятие, эмпатия, доброжелательность, коммуникативность как стиль деятельности педагога.

3. Структурный план созданной педагогической технологии организации уроков изобразительного искусства включает 3 блока: эмоциональный, обучающий, практический, синтез искусств – инструментарий, которые обеспечивают формирование пяти сенсорных систем, понимание своего внутреннего мира, развитие эмоционально-эстетической отзывчивости, позволяют формировать эмоциональную культуру младших школьников.

Апробация и внедрение результатов исследования: основные положения и результаты работы обсуждались на заседаниях кафедры педагогики, проблемной лаборатории аспирантов и соискателей Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, на Всероссийской научно-практической конференции «Образование в России: медико-психологический аспект» (Калуга, 2005), на межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы личностно-ориентированного образования: культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты» (Шадринск, 2005), на региональных научно-практических конференциях в ГГПИ (Глазов, 2002 – 2006 гг.), на методических семинарах учителей северного образовательного округа Удмуртской Республики, на методических объединениях учителей школ г. Глазова, в публикациях автора, научных статьях, методических рекомендациях, тезисах.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 183 наименования, приложения. Материалы диссертации сопровождаются таблицами, рисунками и схемами, подтверждающими основные положения диссертации.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Культурологический подход к определению содержания эмоциональной культуры младших школьников

Состояние быстро меняющихся социально-экономических и политических обстоятельств современной жизни выдвигает новые требования к образованию. На фоне этих требований особенно заметны проблемы, связанные с изменением целей, содержания и способов организации процесса образования, адекватных новым социокультурным условиям.

В значительной мере расширяются и видоизменяются функции образования как важного фактора социальной стабильности, сохранения нравственного, физического и психического здоровья молодежи, воспитания творческой, свободной, активной ответственной личности, понимание внутреннего мира другого человека. Помимо исключительно образовательных функций, современная школа также призвана помочь людям научиться ориентироваться в сложном и быстро меняющемся окружающем мире. В связи с возрастающей многофункциональностью образования как социальной сферы в целом и каждой его ячейки – образовательного учреждения, наряду с ведущими традиционными функциями современной школе приходится выполнять и «функции культуропреимственности и культуротворчества» [43].

Под концепцией понимается система взглядов на то или иное явление [111]. Концепция предполагает определенный способ понимания, трактовки предмета, явления, процесса [152]. Концепция педагогических основ исследования представляет собой совокупность взаимосвязанных взглядов на интересующий нас объект.

Остановимся на понимании культуры как образовательного феномена и признании за ней формирующей роли в процессе становления личности, основывающемся на понимании самого феномена «культура».

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном научном знании и имеет множество смыслов.

Культура является объектом изучения философии, антропологии, психологии, педагогики, лингвистики. Сейчас число ее определений измеряется уже четырехзначным числом. Такое многообразие трактовок объясняется, прежде всего, тем, что культура выражает многообразие человеческого бытия. В той мере, в какой неисчерпаем и многолик человек, многогранна, многоаспектна культура. Каждый исследователь обращает внимание на одну из сторон самого феномена.

Культура (в переводе с латинского «возделывание, обрабатывание») представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества. В более узком смысле принято говорить о материальной культуре (техника, материальные ценности) и духовной культуре (производство, распределение и потребление духовных ценностей в области науки, просвещения, философии и т.д.) [152].

Современному пониманию культуры предшествовал многовековой и тернистый путь научных дискуссий. История культуры – это, прежде всего, история становления человека, выделения его из мира природы и формирование человека как существа человеческого, социального. «Человек, его место в мире, смысл и назначение человеческой жизни – это одно из центральных линий развития культуры, в которой находит отражение ее подлинный смысл» [16].

В Древней Греции закладывалось противопоставление: культурное, человеческое начало в противовес некультурному, природному, естественному и, следовательно, нечеловеческому явлению.

Вольтер, Монтескье, Гольбах, Дидро считали, что человек является продуктом культуры и формируется культурой через воспитание. Сократ, Платон, Аристотель показывали, что через эстетическую деятельность прививаются человеку культурные ценности социума. Платон подчеркивал, что всякое воспитание является художественным воспитанием, так как оно есть воспитание гармонии внутри и вне отдельного человека [86].

В научной литературе выделяются контекстуальные отношения культуры и природы, культуры и культа, культуры и религии, культуры и традиции, культуры и цивилизации [39]. В целом под культурой понимается исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни, социальных отношениях и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

В современной науке в различных областях знаний существует несколько сложившихся подходов к изучению проблемы культуры. Наиболее значительные труды в области философии принадлежат Э.А. Баллеру, Г.К. Когану, В.С. Соловьеву, в области культурологии – В.С. Библеру, В.Е. Давидовичу, А.И. Кравченко, в области педагогики – Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенину, А.И. Щербакову, в области психологии – Б.Г. Ананьеву, Б.Ф. Ломову, А.В. Петровскому.

Как отмечает Г.К. Коган [64], глубокий философский анализ категории «культура» в отечественной литературе начался сравнительно недавно: с середины 60-х годов, когда был предложен подход, согласно которому культура рассматривалась как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством.

Во всем многообразии современных научных школ, по-разному трактующих понимание культуры, возможно выделить два основных подхода. Согласно одному из них (Э. Баллер, Н. Злобин и др.) культура рассматривается как личностный аспект человеческого бытия, как формирование сущностных сил человека, его духовного богатства. Этот

подход в теории культуры принято называть социологическим. В рамках данного подхода получила большое распространение концепция социально-ценностной сущности культуры (С.Ф. Анисимов, А.Г. Харчев, К.З. Чавчавадзе).

Например, К.З. Чавчавадзе под культурой понимает «мир воплощенных ценностей, преобразованную сообразно им природу человека и его среду – мир орудий его материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовных достижений» [158].

Сторонники другой точки зрения рассматривают культуру как способ и результат человеческой деятельности (М.С. Каган, Л.К. Круглова) [55; 70]. Такой подход к пониманию культуры называют деятельностным. Ученые считают, что культура – это творческая созидательная деятельность человека – прошлая и настоящая.

В отечественной науке понятие «деятельностный подход» чаще всего употребляется в двух значениях. В более общем смысле под данным подходом понимаются методы направленного исследования, в основу которых положена категория предметной деятельности. Это направление разрабатывалось в трудах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др. В более узком смысле “деятельностный подход” есть теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивида.

Как субъект деятельности личность с ее типологическими особенностями правомерно рассматривать с позиций личностно-деятельностного подхода, разработанного в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [26; 81; 127].

В исследованиях этих ученых отмечается, что личность как субъект деятельности формируется в деятельности и общении с другими людьми, а также определяет характер этой деятельности и общения. Здесь выделяется единство личностного и деятельностного компонентов.

Культура связывает общество через развертывание творческой деятельности человека. При этом, как отмечает В.П. Филатов, в основе определения культуры лежит «исторически активная творческая деятельность и, следовательно, формирование самого человека в качестве субъекта деятельности» [151, с. 289].

Среди огромного количества толкований для нашего исследования важную роль играют такие, в которых культура рассматривается как способ самопознания, самосознания, самооценки личности, реализации человеческих сущностных сил (Б.С. Ерасов, А.Б. Холмогорова) [43; 155].

Человек поистине является «сердцевиной культуры, ее живым агентом, творцом-созидателем, хранителем, посредником и потребителем культуры» [33]. Наибольший интерес представляет позиция В.А. Сластенина, который опирается на понимание культуры как творчества, со всеми характеристиками творческого акта, всегда рассчитанной на адресата, на диалог, в котором усвоение ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества [132].

Таким образом, в рамках этой концепции постепенно возникал и усиливался акцент на формирование личности через творчество самого субъекта, носителя деятельности.

В науке существуют попытки синтезировать эти два подхода. Так, К.М. Никонов дает следующее общее (интегрированное) определение культуры: «Культура – это процесс духовной и материальной деятельности человека, а также результаты этой деятельности, образующие совокупность общественно значимых ценностей, определяющих как внешние условия человеческой жизни, так и развитие самого человека [107]. Общим является понимание культуры как целостного явления, центральное звено – человек как субъект культурного развития.

Культура, по мнению М.С. Кагана, – это общественная система сущностных сил человека в процессе его многообразной социальной деятельности [55]. Культура опредмечивает духовное богатство человека, накопленные им знания, навыки, умения, чувства, которые в процессе творческой деятельности воплощаются в ценности культуры, имеющие общественную значимость. С другой стороны, само творчество возможно лишь в том случае, если личность осваивает уже накопленные ценности культуры, превращая их в свое духовное богатство.

Таким образом, данные высказывания объединяют различные точки зрения ученых, и культура в данном контексте выступает средством и результатом формирования духовного потенциала личности.

Наиболее интересной и аргументированной нам представляется концепция В.В. Семенова.

Приняв за исходное положение то, что в культурной деятельности выражается социокультурная сущность человека, В.С. Семенов [130] выделяет три основные формы проявления человеческих сил в культуре:

- во-первых, культурную, культуросозидающую, культуротворящую деятельность;
- во-вторых, освоение культурной реальности, овладение накопленным человечеством культурным богатством;
- в-третьих, личностное проявление культуры в непосредственном культурном бытии, т.е. в реализации человеком во всей своей повседневной деятельности, в отношениях, в поведении, в образе жизни, в быту освоенных им культурных достижений, знаний, умений и навыков.

С тенденциями и закономерностями развития общества и его культурного возрождения вплотную связано повышенное внимание к совершенствованию процесса образования. Современные подходы к образованию определяют его как образование гуманистического культурологического типа, методологическую основу которого составляет культурологический подход, представляющий собой совокупность

теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий, обеспечивающих культурную самореализацию личности, рассматривающих процесс просвещения как приобщение к чело-веческой культуре [16; 132; 159].

Стратегические цели и критерии успешности современного образования, отвечающие его гуманно-личностной направленности и современным ориентирам, определяются как социально-личност-ные, ориентированные на гармоническое сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей с одной стороны, и ценностей личностно-индивидуальных с другой [3; 64; 159]. Образование создает «этический остров гражданского общества» [100], его цель – формирование самосознания и чувства ответственности за себя и за других людей. Умение ориентироваться в сложном мире и наличие определенных нравственных качеств и знаний являются условием того, чтобы человек мог строить свою жизнь в соответствии с собственными представлениями и нормами общественной морали и в полной мере проявить свой позитивный потенциал.

Существенным шагом в обновлении содержания действующей системы начального образования стало письмо Министерства образования России «О преподавании в начальной школе» от 4.07.2002 года, где отстаивается идея развития, прежде всего, личности ученика путем построения различных «предметов» в едином психологическом и смысловом ключе. Требование перехода от «предметоцентризма к образовательным областям» находит одно из возможных решений в создании интегрированных программ, обучение по которым способно формировать целостное восприятие мира ребенком и себя как активной личности в нем. «Таким ключом в начальном образовании является введение ребенка в культуру, которое позволило бы развивать у детей с младших классов целостную картину мира, чувство взаимосвязи и взаимозависимости явлений природы, самостоятельного творческого мышления, устойчивой нравственной и жизненной позиции» [108].

Роль школы заключается в воспитании глобально-ориентированной личности, осознающей, что культура, в которой мы обитаем, влияет на наше мировосприятие, мироощущение, и толерантно относящейся к возможности существования различных взглядов, обусловленных культурными отличиями. Глобализм не означает отрицание идентичности. Он означает торжество многообразия глобальных идентичностей и одновременно признание равенства всех людей и достоинства каждого. Речь идет о человеке, ратующем за свой дом, культуру, но и испытывающем радость от существования других, отличающихся людей и культур. А это и значит быть толерантным: сохранять свою уникальность и уважать право на неповторимость других [134, с. 16]. Итак, на первый план в области образования выходит задача - развитие гуманистических качеств личности.

Гуманизация образования – емкое понятие: по своим целевым функциям гуманизация образования является условием гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. Она представляет собой и процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческого труда, познания и общения [147].

Утверждение гуманистических ценностей в образовании выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира, проявляющееся в базовой культуре и, как части, в эмоциональной культуре. Выделение данного направления объясняет необходимость перехода от субъект-объектных отношений к отношениям субъект-субъектным в педагогике, необходимость кардинального обновления содержания образования, пересмотра учебных планов и программ, выделения новых дисциплин культурологического, личностно-ориентированного содержания [46].

Очевидно, что общие требования к содержанию образования обеспечивают приобщение к общекультурным ценностям, воспитание

ребенка активным участником как собственной жизни, так и общественной жизни страны.

Согласно культурно-исторической концепции развития Л.С. Выготского психическое развитие и воспитание ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности [27]. Каждая форма культурного развития уже есть продукт исторического развития человечества. Следовательно, путь становления ребенка происходит от социального (изначально ребенок и его поведение, речь социальны) к индивидуальному.

В педагогической науке с позиций аксиологического подхода изучается взаимосвязь формирования культурно-ценностных ориентаций и педагогического процесса. Данную проблему исследовали М.А. Амонашвили, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская. В качестве ценностей образования и воспитания они называют культуру как среду, растящую и питающую личность, творчество как способ развития человека в культуре. Ценности образования – это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы культуры, запечатленные в культурном облике и жизни человека, в педагогических теориях и системах, технологиях педагогической деятельности.

В философских исследованиях С.Ф. Анисимова, Л.П. Бугевой, М.С. Кагана, Л.П. Фомина, И.Т. Фролова дается глубокий анализ актуальности теории ценностей. Философы утверждают, что научная необходимость в этой категории возникает тогда, когда встает вопрос о личности и окружающей ее материальной и духовной сфере, тогда, когда анализируется соотношение деятельности субъекта (личности, группы, класса, нации) и тех объективных условий, в которых он действует. В исследованиях подчеркивается, что ценность – это форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом.

В.А. Сластенин утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть не только то общее, что

объединяет человечество, но и то, что характеризует каждого отдельного человека [132].

Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, – «аксиологическая пружина», которая придает активность всем звеньям системы культурного становления.

Содержанием образования в данном контексте является культура как, самообразование, есть способы передачи культуры, цели образования являются целями культуры, культурными ценностями, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек [30].

Раскрывая содержание цели образования, В.А. Сластенин говорит о необходимости формирования у ребенка такой картины мира, которая все больше приближалась бы к научному пониманию основных феноменов, закономерностей и механизмов, характеризующих развитие природы, общества и человека [132]. Столь же важно, как и формирование научной картины мира, превращение общечеловеческих ценностей как составляющих культуру в собственные ценности каждого дошкольника и школьника.

Планета Земля, Отечество, труд и созданные через его посредство материальные и духовные богатства в высоком смысле этого слова, семья, другой человек, сам человек и все человечество в целом должны формировать у подрастающего поколения устойчивые ценностные отношения. Существенно, чтобы в своем будничном поведении, в своих более или менее значимых и для самих себя и для окружающих поступках школьник ориентировался на целенаправленно осваиваемую им картину мира, ориентируясь на общечеловеческие ценности. Становление личностного в ребенке, таким образом, предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его культуры.

Как видим, образование есть, прежде всего, средство трансляции культуры, овладение адаптирует ребёнка к условиям постоянно изменяющегося социума, делает его способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивает его субъектность.

Таким образом, культура – это индивидуально (лично) освоенные духовные ценности. Любые знания имеют ценностное, культурное наполнение, если они приобретаются человеком в деятельности.

Следовательно, любое образование должно преследовать цель – развивать способность оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры. Культура – это целостная интегральная характеристика духовности и «человечности» общества, способ и мера свободной реализации сил человека в культурно-историческом процессе, в деятельности и ее результатах, «творение» самого человека, производство, хранение и потребление высших человеческих ценностей, а также степень духовно-практического преобразования мира, социальной деятельности сообразно этим ценностям.

В контексте настоящего исследования нас интересует конкретная категория «культура личности». В научной литературе очень часто понятия «культура» и «личность» рассматриваются в неразрывном единстве.

Культура – это антропологический феномен, считает М.М. Бахтин. Без человека, воспринимающего культуру и ведущего диалог с ней, она существовать и развиваться не может. Процесс выбора индивидом духовных ценностей, образа мышления, обретение личностного образа М.М. Бахтин называет культурной идентификацией [12].

Вслед за В.С. Библером мы понимаем личность как некое бытие индивида в культуре, как обретение, реализацию, актуализацию личностью своего духовного мира [16]. Согласно философским воззрениям культура личности есть не только некий результат воздействия культуры общества, но и источник ее развития, поскольку человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее [15].

Что же входит в понятие «культура личности»? Ученые выделяют в структуре данной категории культуру познания, коммуникативную культуру, базовую культуру, нравственную культуру, эстетическую культуру,

эмоциональную культуру, трудовую и физическую культуру как основные направления общекультурного становления. В частности, Е.К. Александрова полагает, что «культура – это комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов), который позволяет ей жить в гармонии с общечеловеческой культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности [3].

Поэтому культурологическое направление педагогики рассматривает главную цель образования и воспитания как развитие культурной личности. Мы придерживаемся точки зрения О.А. Замятиной, которая определяет культуру на современном этапе как меру усвоения и использования личностью обучаемого достижений общества и как среду, в которой происходит развитие личности ребенка, при этом культура видится как результат освоения, использования, развития культурных образцов [46].

Культурологическое направление влечет за собой изменения ориентиров современного начального образования. Педагогические исследования, способствующие изменению парадигмы образования, нацелены на переосмысление ее содержания и технологий, говорят о необходимости создания культуросообразной среды, способствующей развитию культуры школьника и, следовательно, обеспечению его успешной социализации и адаптации в образовательном пространстве.

На современном этапе перспективным направлением современной начальной школы является создание целостной культурно-образовательной среды, в которой охраняется и воспроизводится целостный мир детства, обеспечивается психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие, общекультурное и творческое развитие личности ребенка, основанное на развитии потребностно-мотивационной сферы.

Недаром развитие школы нового типа – гуманно-культурологической - вбирает в себя лучшие идеи гуманной педагогики, которые каждый по-своему воплощали в своей практической и научно-педагогической

деятельности А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и другие известные педагоги.

Современные ученые разрабатывают идеи создания школы гуманного типа. Так, например, Е.В. Бондаревская [21] выделяет следующие принципы организации культуuroобразующей среды в начальной школе:

- 1) природосообразность – учет закономерностей природного развития детей, укрепление их физического и психического здоровья;
- 2) культуросообразность – обучение, воспитание и организация жизни детей в контексте культуры;
- 3) индивидуально-творческий подход – удовлетворение интересов и потребностей каждого ребенка в разнообразных видах культуротворческой деятельности;
- 4) жизнетворчество – включение детей в решение реальных проблем их коллективной и личной жизни, самоопределения в новых экономических и социокультурных условиях;
- 5) личностно-гуманное педагогическое взаимодействие – объединение целей детей и взрослых, общая деятельность и согласованность действий, общение и взаимопонимание, взаимоуважение и взаимопомощь, взаимная поддержка.

Как видим, в свете культурологического подхода современное образование рассматривается сквозь призму понятия культуры, т.е. образование есть культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат ребенку, свободно проявляющему свою индивидуальность, а также способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Данные положения позволяют моделирование культурно-образовательного пространства, предполагающего реализацию следующих направлений в личностно-гуманном взаимодействии ученика и учителя [159]:

1) обеспечение в культурно-образовательном пространстве возможностей для культурного личностного развития ученика и профессионального становления и самореализации учителя;

2) создание образовательной среды для развития культуросозидающей направленности обучающей деятельности учителя и культуротворческой реализации личностного положительного фонда обучаемого в учебном процессе;

3) развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих обучаемому овладевать собственными способами учебной деятельности, а учителю – творчески выстраивать стратегии обучения;

4) формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования обучаемого и обучающего к социальной и духовной сфере.

Идеи равнопартнерской учебной деятельности находят свое отражение в построении культурно-образовательного пространства через включение в содержание образования не только научных знаний, но и культуры как целостного развивающегося явления, как системы накопленных знаний, социального опыта, культурных достижений, а дидактическая организация данного содержания предполагает деятельность, направленную на познание мира в процессе активного диалога с ним.

Таким образом, главную задачу начального образования культурологического типа И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов видят в освоении ребенком культуры через овладение системой знаний о природе, обществе, человеке с целью успешной интеграции в последующее образовательное пространство.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход, в основе которого лежат теоретические положения Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, Б.Г. Ананьина, А.Н. Леонтьева, получившие развитие в работах современных ученых Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаева, И.С. Якиманской.

Образование в данном контексте – это педагогическая адаптированная система знаний, навыков и умений, опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. Его цель – человек, познающий и творящий культуру путем общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества [12]. Такое образование обеспечивает личностное смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию.

Достижение этой цели, по мнению Е.В. Бондаревской, означает реализацию в образовательном процессе следующих задач: формирование безопасной личности, не способной причинять вред ни людям, ни природе, ни самой себе; воспитание личности, владеющей родным языком, бережно и трепетно относящейся к слову [21].

Обучение в соответствии с личностно-ориентированным подходом предполагает:

- личностно-индивидуальную включенность ученика в освоение знаний;
- опору на имеющиеся знания обучаемых в различных областях и привлечение этих знаний до того, как учитель объяснит новый материал;
- учет социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни, поощрение стремления быть самим собой;
- общекультурное развитие детей;
- переход от авторитарного стиля преподавания к демократическому, определяющему расширение функций преподавателя как помощника, консультанта, советника.

Одним из условий приобщения личности к культурному богатству мира, вхождения в традиционное наследие культуры имеет язык, способный

не только символически обозначать реальность, но и предметно артикулировать в слове, речи, диалоге [22].

Культурологический подход к образованию позволяет рассматривать язык как духовное достояние народа, как феномен культуры, культурно-историческую среду, формирующую языковую личность. Являясь порождением культуры, язык и сам становится порождающей средой. Будучи духовным наследием предшествующих поколений, он вместе с тем становится важнейшим фактором развития личности. Язык – это уникальное явление, одно из главных условий существования, консолидации и развития человеческого общества.

Человеческое сознание, будучи продуктом исторического развития человеческого общества, возникает, растет и изменяется в процессе общения людей [43]. Каждая личность выступает как носитель личностной культуры и активный культурный субъект. Личностная культура отличается от всего накопленного богатства, в частности, тем, что всегда несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации, перехода друг в друга культуры общества и личностной культуры. Коммуникация является условием всех видов человеческой деятельности.

Исследование проблемы взаимодействия личности и культурного пространства мира позволило сформулировать ряд выводов, необходимых для дальнейшей организации целенаправленного процесса культурного развития личности младшего школьника в образовательном пространстве в процессе освоения и присвоения образцов человеческой культуры:

1. Современное образования рассматривается с позиций культурологического подхода как приобщение обучаемого к человеческой культуре, имеющей главной целью формирование активного культурного субъекта. Перспективным направлением начальной школы является создание целостной культурно-образовательной среды, в которой охраняется и

воспроизводится целостный мир детства, обеспечивается психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие, общекультурное и творческое развитие личности ребенка, основанное на развитии потребностно-мотивационной сферы.

2. Культура связывается с деятельностью человека, имеет гуманистический характер и включает не только результаты деятельности, но и саму деятельность.

3. В настоящее время ценностями образования и воспитания исследователи называют культуру как среду, растящую и питающую личность, творчество как способ формирования человека в культуре.

4. Огромная роль в процессе освоения культурного многообразия мира принадлежит языку не только как средству общения и достижения взаимопонимания людей, средству сохранения накопленного человечеством опыта, но и как инструменту познания, основе развития человеческого сознания и воспитания личности.

1.2. Педагогический анализ феномена «эмоциональная культура» младшего школьника

Как было показано в п. 1.1., в современном мире первостепенно важной задачей становится преобразование внутреннего мира человека, наполнение культурологическим и гуманистическим содержанием его стремлений, идеалов, представлений о добре и зле. Повышение роли субъективного фактора в общественной жизни делает необходимым целенаправленное формирование нравственных человеческих качеств, к которым мы относим и формирование эмоциональной культуры личности, призванное гармонизировать отношения человека с другими людьми.

К настоящему времени термин «эмоциональная культура» статус научного гражданства не получил. Понятие «эмоциональная культура младших школьников» отсутствует в педагогических и психологических

словарях и энциклопедиях, данное научное понятие не раскрыто в имеющейся психолого-педагогической литературе. Результатом недостаточной разработанности исследуемой проблемы является отсутствие данного блока в учебных планах и программах, учебниках и учебных пособиях педагогических колледжей и вузов.

Для того чтобы более полно представить сущность и содержание рассматриваемого в данном исследовании научного понятия «эмоциональная культура», необходимо рассмотреть в отдельности более широкие понятия: «базовая культура», «эмоции», «эмоциональное развитие младшего школьника».

В последнее время растёт внимание исследователей к проблеме развития базовой культуры и эмоционального развития личности. Появляется ряд диссертационных работ, посвященных вопросам развития эмоциональности в учебно-воспитательном процессе младших школьников. В работах О.В. Гирфановой, О.А. Замятиной, Н.Н. Каландаровой, Л.С. Ощепковой, Н.Ю. Сергеевой, О.В. Хлупиной рассматривается эмоциональный фактор как важный элемент в учебном процессе.

В нашем исследовании наибольший интерес представляет собой базовая культура, так как она является основой эмоциональной культуры.

Большинство авторов (В.И. Бестужев-Лада, О.С. Газман, И.С. Кон, Д.С. Лихачев) представляют базовую культуру личности как совокупность ценностных ориентаций, культуры общения и поведения, а также способов познания мира.

Исследователи акцентируют внимание на том, что базовая культура не «вносится» извне, а вырабатывается личностью самостоятельно в процессе освоения различных способов деятельности и социального поведения.

Е.Н. Шиянов отмечает, что базовая культура личности включает культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную, эмоциональную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения [159].

Подходя к определению «эмоциональная культура», необходимо обратиться к понятию «эмоции» и рассмотреть характерные особенности младшего школьного возраста.

В научно-теоретической литературе дается множество определений эмоций. Слово «эмоция» происходит от латинского «*emovere*», что обозначает волновать, возбуждать. Со временем значение этого слова несколько изменилось. «Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, которые в форме непосредственно-чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности [111].

Проблема развития эмоций является одной из важнейших психологических, философских и педагогических проблем. Еще Демокрит и Платон уделяли большое внимание вопросу о роли чувств в регуляции деятельности человека, а Аристотель разрабатывал теорию аффектов и способов их предупреждения, борьбы с ними.

А.К. Маркова указывает на взаимосвязь эмоций с мотивами, отмечая, что эмоции выражают возможность реализации учащимися поставленных целей [93].

В.Е. Дружинин отмечает, что эмоции – особые психические состояния, связанные с врожденными реакциями человека, его потребностями и мотивами [42, с. 5].

Для нашего исследования важной является высказывание М.Г. Яновской [168] о взаимосвязи эмоций с поведением и познавательной деятельностью, которые обозначены триадой «знание – чувства – поведение», где чувствам, эмоциям отводится центральное место.

Среди точек зрения на различные виды эмоций важно отметить ту, в которой определена различная роль положительных и отрицательных эмоций в процессе развития личности.

По теории Л. Фестингера [174], положительные эмоции проявляются тогда, когда знания претворяются в жизнь, то есть находят свое практическое

применение. Отрицательные же эмоции возникают тогда, когда не совпадают ожидания результатов и знаний с реальными условиями их претворения в жизнь». Данное положение крайне важно для нас, так как оно доказывает, что эмоции внимательно оценивают ситуацию и доводят до сведения сознания свою оценку на языке переживаний.

А.М. Лук отмечает, что людям необходимо уметь владеть отрицательными эмоциями, вызывающими значительные функциональные изменения [88].

Эмоции как бы опережают мышление и могут либо снижать, либо повышать активность учащихся. Внешнее проявление эмоций можно фиксировать с различных позиций, ведь эмоции проявляются в общем понимании ситуации, в поведении, в речевой насыщенности, мимике, жестах, моторике.

Только в XX столетии выяснилось, что эмоциональные способности человека принадлежат к высокоразвитым функциям высшей нервной деятельности и связаны с работой головного мозга. Принципиально иной подход к проблеме эмоций обозначился в учении Л.С. Выготского о системном строении и формировании человеческого сознания, о зоне ближайшего развития высших психических функций.

Относительно природы человеческих эмоций Л.С. Выготский писал, что «у людей эмоция изолируется от царства инстинктов и переносится в совершенно новую сферу психического [27]. Для нас это положение особенно важно, поскольку оно дает основание считать, что эмоции развиваются и специфическим образом функционируют в структуре деятельности человека.

Как отмечает М.В. Фридман [153], основная задача педагога заключается не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы их направлять.

Рассмотрим основные функции и характеристики эмоций в современном их понимании, так как для нашего исследования этот аспект

имеет важное значение. Остановимся на **когнитивно-оценочной** функции эмоций. Сторонники данного подхода (В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов) [24; 80; 131] постулируют идею о положительном влиянии когнитивного обучения на такие личностные характеристики учащегося, как самоуважение, адекватная самооценка, мотивация, потребность в успехе, эмоциональная уравновешенность, чувство ответственности в учебном процессе.

В своих исследованиях Б.Г. Ананьев, В.К. Вилюнас, К.Э. Изард, Г.И. Канунникова, Р.С. Немов и другие отмечают, что эмоции человека связаны с потребностями [6; 24; 52; 59; 106].

Г.И. Канунникова считает, что эмоции отражают состояние, процесс, результат удовлетворения потребности. По ним можно судить, что в данный момент времени волнует человека, какие потребности и интересы являются для него актуальными [59].

Связь эмоций с познанием особо отмечается в современных когнитивных теориях эмоций. Р. Плутчик рассматривает эмоции как адаптивные механизмы, способствующие выживанию человека на всех уровнях [174].

В научной литературе неоднократно отмечалась функция эмоций с позиций гуманистического направления психолого-педагогической науки, видными представителями которого являются В. Гэйлин, С.Л. Рубинштейн. Этими учеными были выделены следующие идеи, представляющие особую ценность в русле данного исследования:

- учитель и ученик рассматриваются как субъекты учебного процесса и, прежде всего, как «переживающее существо», т.е. учебная деятельность не просто выходит на эмоции и чувства, она «проживается» через них;

- целью подлинно гуманистического обучения является развитие у учащихся позитивной Я-концепции, которая формируется в процессе эмоциональной коммуникации, сопровождаемой эмпатическим пониманием. Е.Л. Яковлева отмечала, что чем больше познание связано с сердцевиной Я,

тем в большей степени задействованы эмоции. Когда образ Я подвергается агрессии со стороны других людей, человек испытывает страх; когда он ими поддерживается – интерес и радость. В этом подходе эмоции фактически отождествляются с ядром личности [167]. Таким образом, теория Я подчеркивает важность чувственного опыта, необходимость понимать чувства другого человека;

- большее значение придается именно мышлению и чувствам, а меньшее – получению информации; значимое учение, по словам Манро [182], объединяет «логическое и интуитивное, интеллект и чувства, понятие и переживание, идею и смысл».

Таким образом, приверженцы гуманистического движения в психологии и педагогике рассматривают эмоции, чувства, переживания как движущую силу процесса обучения, которая определяет его характер и существенные черты, является значимой его частью.

С.Л. Рубинштейн [127] подчеркивает, что в эмоции представлено целостное отношение человека к миру и соответствие его поведения. «Чувство человека – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания».

На связи эмоций с потребностями основано понятие «эмоциональная коррекция», «...при помощи которой направленность и динамика деятельности ребенка приводятся в соответствии с имеющимися у него потребностями и интересами» [47].

В отличие от предыдущих исследователей В. Гэйлин выделяет три основные функции эмоций: 1) обеспечение выживания индивида и группы, 2) указание на недостаточно эффективное функционирование человека, 3) указание на жизненные смыслы – как индивидуальные, так и групповые [175].

С адаптивной функцией эмоций тесно связана их побуждающая функция. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, эмоции или потребности,

переживаемые в форме эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности [127].

К. Изард в своей теории дифференциальных эмоций выдвигает положение о том, что эмоции образуют основную мотивационную систему человека [52]. Аналогичных взглядов на мотивирующую функцию эмоций придерживаются Р. Бак, Н.Н. Каландарова, А.К. Маркова, В.Г. Ражников и другие [173; 56; 93; 124].

Р. Бак указывает, что «мотивация и эмоция – это две стороны одного и того же процесса – первичных мотивационно-эмоциональных систем» [173].

А.К. Маркова подчеркивает, что воспитание правильной мотивационной направленности, постановка целей у школьников должны сопровождаться и воздействием на эмоциональное отношение школьников к учению [93].

Таким образом, в психологии и педагогике показано, что эмоции развиваются не сами по себе, а зависят от особенностей деятельности человека и его мотивации.

Специфика эмоций, отмечает А.Н. Леонтьев, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов [80].

В ряде исследований эмоции прямо отождествляются с ядром личности. Так, К. Изард пишет, что «...аффекты, в частности эмоции, являются основными организующими и контролирующими силами в сознании, самосознании и в Я-концепции» [53].

Вышеизложенное подтверждает мысль о том, что человеческие эмоции отражают потребности, становятся мотивами и указывают на степень или возможность удовлетворения потребностей. Поэтому они являются для человека носителями смысла.

В последнее время возрастающее внимание исследователей привлекает связь эмоций с творчеством. Особый интерес в этом отношении

представляет понятие «эмоциональная креативность»; в этом подходе сама эмоция рассматривается как творческий акт [11].

Е.Л. Яковлева отмечает, что общепринятыми критериями творчества являются новизна, эффективность и аутентичность [166]. Эмоциональная креативность определяется как развитие эмоциональных синдромов, которые являются новыми, эффективными и аутентичными. Аутентичность эмоциональной реакции понимается как соответствие ее потребностям, ценностям и интересам субъекта.

Все вышеизложенное позволяет сказать, что эмоции имеют адаптивную функцию. Они связаны с потребностями человека, выполняют функции оценки и побуждения, в них представлено соответствие поведения человека и испытываемых им воздействий его основным потребностям, интересам и ценностям. В эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему человека, в них представлены личностные смыслы. Таким образом, эмоциональность признается ключевым фактором, обуславливающим жизненный успех, понимание самого себя и своего места в мире, окружающих, сохранение положительного эмоционального настроения на весь день.

Поэтому мы предполагаем, что эмоциональные реакции, эмоциональные состояния, эмоциональные переживания человека являются основной формой осознания им своей собственной индивидуальности.

Как отмечает В.К. Котырло [69], на протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание, сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни, воспитания. Ребенок все больше учится регулировать свои эмоции, поэтому особенную важность приобретает умение усиливать, ослаблять и подавлять их (в зависимости от ситуации) в учебном процессе.

Наиболее важным для нас является возраст от 6 до 10 лет. Младший школьный возраст связан с учебно-игровой и учебно-познавательной деятельностью. В этот период завершается формирование символических функций, ориентаций осмысления, обобщения и переживания, закладываются основы теоретического сознания, развивается способность рефлексии, анализа, прогнозирования, происходит становление нового типа поведения и социализации, меняется структура мотивов и потребностей.

Все исследователи отмечают, что степень развития отдельных сторон личности определяет готовность ребенка к школе, выделяя при этом мотивационно-потребностную, интеллектуальную, психо-логическую, эмоциональную и физиологическую готовность.

Так, мотивационно-потребностная готовность, по мнению Н.Ф. Талызиной, определяется степенью осознанности мотивов [140]. Эти мотивы побуждают школьника к новой учебной деятельности. Как показывают наши исследования, желание пойти в школу есть почти у всех детей 7-летнего возраста (91 %).

При поступлении в первый класс предметные предпочтения и интересы учеников распределяются следующим образом: в качестве любимых предметов школьники 7 лет называют изобразительное искусство и музыку. Восьмилетки отдают предпочтение информатике – 45 %, математике – 26 %, русскому языку – 15 %, изобразительному искусству – 10 %, физкультуре – 4 %. Приведенные данные показывают, что мотивы учебной деятельности не всегда четко осознаются младшими школьниками. Осознание их происходит в процессе удовлетворения ведущих потребностей.

В частности, М.В. Гамезо [29] относит к ведущим потребностям потребность в игре, которая долгое время остается важнейшим фактором побуждения интереса к учению. Реализация данной потребности возможна в рамках игровых ситуаций, с использованием дидактических игр. Огромную роль играет потребность во внешних впечатлениях. На основе этой потребности развиваются новые духовные и познавательные потребности

(потребность овладеть новыми знаниями, умениями, навыками, узнать что-нибудь новое). Таким образом, данная потребность является ведущей силой дальнейшего развития. На ее основе возникают мотивы учения.

Кризис семи лет связывают также с появлением внутренней позиции, «внутреннего Я» [42]. Сознание своего социального «Я» возникает на основе этой внутренней позиции, то есть некоторого целостного отношения к окружающему миру и самому себе, что порождает соответствующие стремления, новые потребности. Данные микроисследования показывают, что у 31 % учащихся появляется потребность занять новое положение в коллективе. У 69 % младших школьников обнаруживается потребность осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Л.И. Божович пишет об этом так: «Раз возникнув, эта позиция становится присущей человеку на всех этапах его жизненного пути, а также определяет его отношение к себе и занимаемому им положению в жизни» [20].

Следующим важным, на наш взгляд, моментом является возникновение и яркое проявление потребности в общении, которая удовлетворяется в учебной деятельности. Общение учащегося в этом возрасте имеет свою динамику.

«Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в современной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека» [23].

Человек рождается при определенной культуре. Средством, способом ее усвоения является взаимодействие. Качество усвоения зависит, в свою очередь, от качества общения. По мнению И.Ф. Гончарова, не только содержание, но и способ изложения полученных людьми продуктов духовной культуры влияет на ход общекультурного становления школьников в общеобразовательной среде [33].

Подчеркивая решающую роль общения в психическом развитии ребенка, Л.С. Выготский отмечал, что общение служит основным путем проявления собственной активности ребенка. «Его (ребенка) отношение к миру всегда отношение через другого человека» [26].

Эмоционально-смысловой доминантой, определяющей содержание и характер общения младших школьников со всеми категориями партнеров, является содержание основных сфер жизнедеятельности: учебной деятельности, познания и игры. Учебная деятельность является ведущей для данного возраста. В ней формируются психические новообразования, произвольность, внутренний план действия и рефлексия.

На протяжении начального обучения происходит внутренняя перестройка мотивов общения в зависимости от динамики изменения отношений со сверстниками и учителем. В 1 – 2 классах школы преимущественным является тип взаимоотношений «ребенок – значимый взрослый». Дети выбирают в качестве приоритетного партнера учителя, общаются с ним по поводу учебной деятельности и на личные темы, стремясь получить признание, одобрение и оценку себя и своей деятельности, выбор сверстников также определяется для ребенка оценками учителя.

Следует отметить, что общение, как правило, имеет особую эмоциональную окраску и становится условием развития ряда личностных качеств: любознательности, любви, сострадания, доброжелательности, преданности и др. Школьник должен обладать определенными коммуникативными умениями и навыками: общаться со взрослыми и сверстниками, быть тактичным и корректным; сочетать требовательность к другим с требовательностью к себе; опираться на положительное в личности.

Развитие коммуникативно-деятельностного компонента обеспечивается созданием условий для совместной деятельности детей и взрослых; партнерских способов взаимодействия взрослого с детьми как образца взаимодействия между сверстниками; обучения детей средствам

общения, позволяющим вступать в контакты, разрешать конфликты, строить взаимодействие друг с другом на базовом уровне, достаточном для успешной коммуникации.

Элементарный коммуникативный уровень учащегося начальной школы определяется нами как совокупность следующих структурных компонентов:

1. Умение устанавливать эмоциональный контакт, а именно улавливать эмоциональное состояние друзей, педагога, сопереживать и отвечать адекватными чувствами. Научась «видеть и слышать» другого человека (партнера по общению), ребенок осознает себя как личность.

2. Речевая активность в ситуации общения. В процессе обучения вырабатывается функция речи, а именно: 1) умение свободно выражать свои мысли в устной и письменной форме; 2) пользоваться языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием и условиями общения; 3) умение строить диалог, осмысливать его цель, планировать, контролировать высказывания (О.М. Казарцева, Л.Ф. Климанова, Л.Е. Тарасова и др.). Развитие речевых способностей школьника – это не только важная задача в формировании базовой культуры, но и школьного педагогического процесса в целом.

3. Умение регулировать поведенческие реакции (внимательно слушать, вежливо благодарить, приветствовать с улыбкой, глядя в глаза) в соответствии с социокультурными нормами обеспечивает формирование уважения и интереса к культуре, а также обеспечивает приобщение к общественному историческому опыту [23].

4. Владение невербальными формами коммуникации (мимика, жесты, язык тела). С помощью пластического языка передается от 50 % до 80 % информации, которая прочитывается легко и не требует уточнения и расшифровки. Овладение невербальной стороной общения включает умение дифференцировать оттенки невербального поведения, читать по ним переживаемые партнером по общению состояния, качество его личности, черты характера. Адекватная социальная перцепция невербального

поведения – значимый показатель развития общения ребенка [6; 77; 80; 148]. Вот почему овладение ребенком невербальными формами коммуникации есть путь преодоления скованности в процессе общения.

М.В. Гамезо выделяет факторы, от которых зависит развитие личности младшего школьника: 1) изменение режима дня, 2) новые отношения с окружающими. Первый создает умственное напряжение в учебной деятельности, второй связан с отношениями с одноклассниками, с учителем, авторитетом которого также является непреклонным [29].

Учитель является регулятором отношений ребенка со средой, он же – носитель новых требований. Все это создает объективные условия, которые определяют во многом характер дальнейшего развития младшего школьника.

Как отмечалось ранее, основой развития младшего школьника является его место в системе отношений, которые детерминируют ту или иную деятельность. «Сквозным механизмом» ведущего типа деятельности, по мнению М.И. Лисиной, являются его отношения со сверстниками. «Анализ общения ребенка с окружающими людьми не только обогащает психологическую характеристику каждого возрастного периода. Общаясь по ходу деятельности со старшими и детьми, ребенок действует на уровне, превышающем его норму... Точнее говоря, он оказывается в пределах зоны ближайшего развития, где сотрудничество с превосходящими по опыту и знаниям партнерами помогает ему реализовать свои потенциальные возможности. Следовательно, именно в ходе общения ребенок совершает свои первые вылазки в новые области, благодаря общению подготавливается смена предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию [82, с. 75].

Мотивационно-потребностная сфера личности тесно связана с эмоциональной. В психолого-педагогической теории и практике существуют исследования Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, А.Е. Ольшанниковой, С.В. Паршиной, Д.Б. Эльконина [20; 25; 113; 117; 162], авторы которых подчеркивают, что именно младший школьный возраст характеризуется

повышенной эмоциогенностью, когда эмоциональное познание мира преобладает над интеллектуальным. Поэтому, на наш взгляд, этот период наиболее сензитивен для развития эмоциональных, духовных чувств личности.

Эмоциональная впечатлительность, отзывчивость являются характерной особенностью младшего школьного возраста. Поэтому ученик, особенно первоклассник, бурно реагирует на задевающие его события. Всякое явление, которое его чем-то затрагивает, вызывает яркий эмоциональный отклик.

Проявление эмоций и чувств определяется характером и содержанием учебной деятельности. Такая особенность младших школьников, как большая сдержанность чувственных и эмоциональных проявлений, связана с правилами, регулирующими поведение в игре, учении и с общественной направленностью ученика. Методом наблюдений нами было выявлено, что в 1-м, во 2-м классе общий эмоциональный тонус 81 % учащихся характеризуется жизнерадостностью, бодростью, оживлением. К третьему и четвертому классу эта цифра снижается на 23 %. 42 % учащихся испытывают страх, тревожность и неуверенность в своих силах. К третьему и четвертому классу эта цифра снижается на 20 %.

Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что формирование всех сторон обусловлено ведущим видом деятельности, значит, успешность ее организации и протекания закладывает основу развития творческой и свободной личности в будущем. Как уже отмечалось, учебная деятельность определяет новые отношения ребенка со сверстниками, со взрослыми, с окружающим миром и выражается через общение.

По мнению А.К. Марковой [93], мотивационная сфера учения определяется следующими моментами:

- характером самой учебной деятельности школьников, развернутостью и зрелостью ее структуры, сформированностью ее компонентов, взаимодействием в ходе учения с другим человеком;

- смыслом учения для каждого школьника;
- характером мотивов учения;
- зрелостью целей;
- особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения.

Вышеизложенное подтверждает мысль о том, что соотношение всех этих сторон мотивационной сферы обнаруживается для учителя в виде интересов школьников. Поэтому интерес выступает как важная личностная характеристика ученика к учению в частности и к школе в целом.

В настоящее время в педагогической литературе поднимается вопрос об эмпатии, которая является важной стороной эмоциональной культуры. Эмпатия представляет собой постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Этим термином ученые определяют способность эмоционально отзываться на переживания других людей, проникать в их внутренний мир, понимать их переживания, мысли, чувства. Эмпатия проявляется в сопереживании и (или) сочувствии. В идеале важны оба проявления, но как минимум необходимо наличие хотя бы сочувствия.

Эмоциональный опыт человека изменяется и обобщается в процессе развития личности в результате сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми (а также при восприятии произведений искусства, под влиянием средств массовой информации). Мы рассматриваем эмпатию как способность к сопереживанию, умению поставить себя на место другого человека.

В психолого-педагогических исследованиях последнего десятилетия высоко оценивается способность человека к эмпатии как умение поставить себя на место другого, способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными. Эмпатия делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют

вчувствования в мир партнера по общению, и прежде всего в обучении и воспитании, поэтому эмпатия рассматривается как неотъемлемая часть эмоциональной культуры. В.А. Сухомлинский считал: «Глухой к другим людям останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков» [138].

М.Н. Аниш по этому поводу заметил, что «...стоит лишь на минуту представить себе жизнь людей, лишенных эмоций, как сейчас же перед нами откроется глубокая пропасть взаимного непонимания и полной невозможности установить чисто человеческие взаимоотношения» [7].

Данный тезис неоднократно развивался в работах А.М. Виноградовой, А.Д. Грибановой, В.К. Калининко, Л.М. Клариной, В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой.

В формировании эмоциональной культуры принципиальным для нас является прежде всего эмпатия как устремление, т.е. активная сопричастность другому человеку в его переживаниях. Этому посвящены работы Л.П. Стрелковой [137], которой удалось диагностировать понимание детьми эмоциональных состояний других людей и развивать эмпатию как устремление. Но проблема, поднимаемая исследованиями Л.П. Стрелковой, шире: здесь и порождение новых эмоций и развитие выразительных средств (сообщение своих эмоций другому), и все это как самоценные формы активности.

По мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, Б.М. Теплова [20; 27; 54; 141], в младшем школьном возрасте возникают альтруистические эмоции, в основе которых лежит потребность в содействии, помощи, покровительстве другим людям. Проявляясь в заботе, чувстве беспокойства за судьбу другого, сопереживании, сорадости, жалости и т.п., альтруистические эмоции выступают в качестве самостоятельных положительных ценностей и способствуют расширению ориентировки учеников младших классов в системе межличностных отношений.

На наш взгляд, путь развития эмоций заключается в обогащении качественной палитры переживаний, расширении круга объектов, вызывающих эмоциональный отклик.

Исследования ученых (И.В. Гавриловец, В.М. Минаевой, В.С. Мухиной, И.Н. Резника, П.М. Якобсон и других [28; 97; 103; 125; 165]) показывают, что положительные эмоциональные отклики ребенка становятся не только мотивами гуманных поступков, но и влияют на формирование культурных ценностей. Эмоциональные реакции учеников, эмпатия как способность к сопереживанию и сочувствию постепенно перерастают из явлений ситуативного характера в устойчивые особенности личности младшего школьника и начинают мотивировать его поведение.

О роли эмоций как регулятора поведения и социальных контактов говорится в работах Л.В. Куликова, Л.Г. Олышанникова, в которых они отмечают положительную, адаптивную роль эмоций [74; 114].

В рамках такого подхода основной функцией эмоциональных отношений человека с окружающими является содержание усвоенных личностью общепринятых мнений, суждений, установок, в том числе и по отношению к учебно–познавательной деятельности.

Н.П. Слободяник отмечает, что учащиеся, у которых отрицательная педагогическая оценка не совпадает с собственной, испытывают негативные переживания [133]. Такая оценка убивает их веру в себя, унижает достоинство. Учащиеся пытаются отгородиться от всего, что вызывает у них неприятные чувства. В результате у них формируются безразличие, а иногда и отвергающее отношение к самому учителю и процессу учения.

И.Ю. Кулагина утверждает, что у большинства детей, испытывающих тревожность под влиянием оценки, дезорганизуется деятельность и снижается ее результативность [133].

Таким образом, исследования ученых подчеркивают важность использования щадящих отметок, положительного подкрепления

минимальных достижений учеников, обеспечение общего доброжелательного тона. Это способствует предупреждению возникновения чувства страха, неуверенности перед оценочной ситуацией.

Исследованием эмоций, возникающих у школьников в результате неуспеха, занималась Л.П. Буюва [23]. По ее мнению, обращение к такого рода исследованию позволяет выявить зону «ближайшего эмоционального развития». Она отмечает, что неодинаковая способность учеников эмоционально предвосхищать ситуацию доказывает необходимость проведения специальной работы, позволяющей развивать эту способность, тем самым готовя школьников к самостоятельной деятельности в условиях неуспеха. Такого рода деятельность необходима ребенку в процессе обучения, поскольку она регулирует познавательную активность.

Ш.А. Амонашвили, основываясь на многолетнем личном опыте педагога, считает, что при обучении детей младшего школьного возраста необходимо применять не только словесные, но и эмоциональные формы оценки: восхищение, «со-радость», сопереживание, оптимизм, огорчение, надежду, удивление [5]. Мы согласны с мнением этого педагога, что в последнее время в школах при оценивании ученика больший упор делается на память, репродуктивное мышление, а не на саму личность школьника с ее отношением к знаниям и культурным ценностям.

Таким образом, большинство психологов и педагогов приходит к выводу, что эмоциональный фактор становится одним из главных в становлении структуры личности и деятельности человека в целом, тесная взаимосвязь биологических и социально-педагогических причин возникновения трудностей учащихся в обучении, общении, понимании своего внутреннего мира и мира другого человека требует того, чтобы большая роль отводилась эмоциональному благополучию в учебном процессе.

Итак, обобщая все вышеизложенное, следует отметить, что эмоциональное развитие младших школьников характеризуется:

- легкой отзывчивостью на происходящие события;

- непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроения (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
- свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются.

Поэтому одним из важных аспектов на современном этапе в воспитании учащихся начальной школы является формирование эмоциональной культуры как одного из слагаемых культуры общения между учителем, одноклассниками, родителями и обществом.

Проблема эмоциональной культуры учащихся не новая в педагогической науке. Еще И.Г. Песталоцци писал: «В природе заложены зачатки языка нравственности так же, как и лепет языка чувств. Да будут они благословенны!» [119].

Г.А. Ястребова отмечает, что эмоциональная культура – главный определитель успеха взаимодействия, общения, субъект- субъектных отношений [170]. Не удивительно, что основные связи исследователи ищут на стыке проявления эмоциональной культуры педагога и эффективности общения с учеником.

Под эмоциональной культурой, по В.А. Сухомлинскому, понимается своего рода сплав из тех мыслей, ощущений, восприятия, эмоций, идей, которые позволяют человеку воспринимать окружающий мир во всем его духовном и материальном богатстве, находить в себе лучшие, благородные чувства, формировать уважительное отношение к людям, к нравственным богатствам общества, нетерпимость к злу, готовность бороться за торжество добра [139].

С.Л. Рубинштейн [146] выделяет три задачи в формировании эмоциональной культуры учащихся:

- развитие того, что ему дала природа и что он должен развить в себе сам;
- усвоение того, что ему должна дать наука и что он должен приобрести в результате теоретической работы;
- формирование того, что он должен создать в себе сам на этой естественной и культурной почве.

Мы согласны с мнением Е.Н. Шиянова, который подчеркивает, что в настоящее время необходимо у школьников развивать основы эмоциональной культуры, которые заключаются в развитии умений оценивать свои эмоции и чувства, учить адекватным способам эмоционального реагирования, избавления от стрессов, восполнять эмоциональную недостаточность, пользоваться методами релаксации [159].

Для нашего исследования принципиальным является то, что целью формирования эмоциональной культуры младших школьников является создание такого типа личности школьника, в котором потребность в постоянном совершенствовании своих качеств преобладает над остальными потребностями, так как «культура – это выражение извечного стремления человека к идеалу, это заложенное в нем тяготение к разуму, истине, справедливости; это стремление к совершенству...» [70].

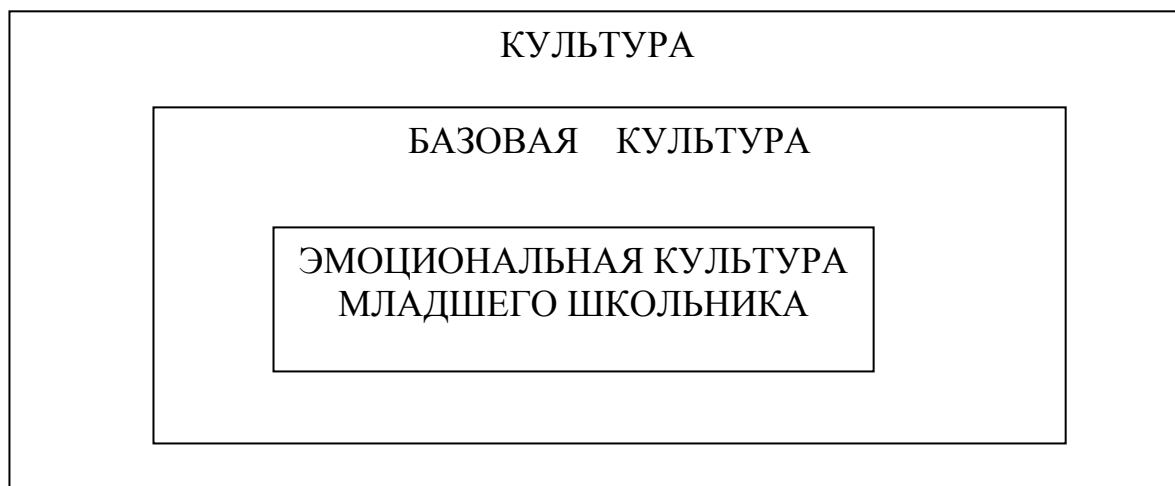
А.Д. Алехин считает, что необходимо изучить такие слагаемые успеха, как интуиция, вдохновение, удовлетворенность работой, творческое переживание и озарение [4]. Все эти свойства становятся одним из главных условий творческой деятельности учащихся на уроке.

Итак, какие основные признаки относят исследователи к понятию «эмоциональная культура»? Среди большого количества характерных черт чаще называют потребность в совершенствовании своей эмоциональной культуры, богатство эмоций, чувствование себя и других людей, эмпатию,

эмоциональную устойчивость (способность владеть собой), деятельность и творчество.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, попытаемся схематически изобразить взаимосвязи рассмотренных нами понятий (см. схему 1).

Схема 1



На основании проведенного анализа по проблеме мы даем следующее определение эмоциональной культуры:

Эмоциональная культура есть часть базовой культуры, основополагающее свойство личности, характеризующее направленность личности к эмоционально-творческой деятельности, представленное богатством эмоционального опыта, творчеством, стремлением к совершенствованию своего внутреннего мира на основе эмоционально-чувственного развития, эмпатии. Формирование эмоциональной культуры мы определяем как двусторонний процесс, в котором участвуют два субъекта обучения: учитель, с одной стороны, и учащийся, с другой стороны.

Возникает вопрос, каким должен быть учебный процесс в начальной школе, какие предметы являются самыми главными по формированию эмоциональной культуры младших школьников, какие отношения должны складываться между учителем и учеником, чтобы сохранить психическое и

эмоциональное здоровье школьников. Решению этого вопроса посвящён п. 1.3.

На основе анализа вопроса об эмоциональной культуре мы пришли к следующим выводам:

1. Эмоциональная культура есть часть базовой культуры, основополагающее свойство личности, характеризующее направленность личности к эмоционально-творческой деятельности, представленное богатством эмоционального опыта, творчеством, стремлением к совершенствованию своего внутреннего мира на основе эмоционально-чувственного развития, эмпатии. Формирование эмоциональной культуры определяется как двусторонний процесс, в котором участвуют два субъекта обучения: учитель, с одной стороны, и учащийся, с другой стороны.

2. Развитие личности в целом происходит в процессе собственной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в эмоциональном контакте с другим человеком. Противоречие между новыми потребностями и возможностями школьника являются основной движущей силой его развития.

3. Учение становится ведущей деятельностью и ведущей потребностью младшего школьника. Положительные и отрицательные эмоции становятся основной почвой для переживаний. Младший школьный возраст характеризуется повышенной эмоциогенностью, когда эмоциональное познание мира преобладает над рациональным.

1.3. Создание эмоциональной развивающей среды на уроках изобразительного искусства

Вступление общества на путь реформации означает, прежде всего, безоговорочное признание приоритета культуры над всем остальным. А

формирование культуры личности в условиях углубления действия новых тенденций социокультурного развития страны составляет ныне одну из важнейших социальных проблем. Нравственный и духовный прогресс общества определяется уровнем культуры личности. Только в ее живой атмосфере возможно воспитать человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством социальной ответственности, умеющего критически мыслить и ценить духовные и материальные богатства, накопленные человечеством, уважать личность, чуткую к постоянно меняющемуся миру и способную творчески обогатить ее.

В предыдущих параграфах была показана актуальность нашего исследования, вызванная позитивными нововведениями в педагогические процессы: ориентиром на взаимодействие, субъект-субъектные отношения, значительным вниманием к системе гуманистических средств, поворотом к личностным факторам в образовании. Все эти направления ведут к тому, чтобы по-новому взглянуть на эмоциональную среду в учебном процессе и на главных создателей этой среды - учителя и ученика.

Перед учителем встает вопрос: «Как развить в ребенке отзывчивость и научить его творить прекрасное? Как сделать его добрее? Как сделать этот стихийный процесс целенаправленным в начальной школе?»

На наш взгляд, необходимо создать в школах эмоциональную развивающую среду в учебном процессе.

Важность специальной организации среды подчеркивалась Л.С. Выготским, который обуславливал это требование несоответствием взрослой среды ребенку; чрезвычайной сложностью и пестротой влияния среды [26]. Эти положения Л.С. Выготского позволяют нам сформулировать педагогическое условие, которое необходимо учитывать при организации эмоциональной среды – соответствие окружения возрастным особенностям, а также высокий воспитательный, образовательный и развивающий потенциал среды.

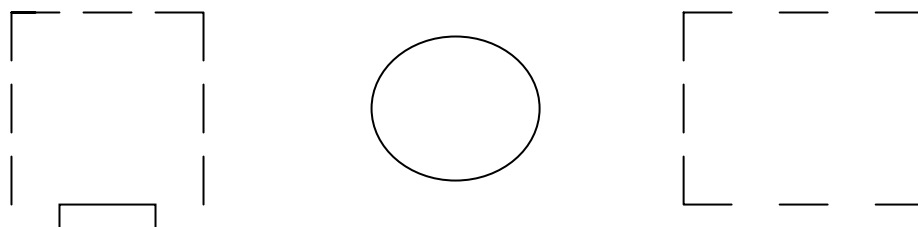
Среда является не только источником развития личности, но и своего рода катализатором процесса самореализации личности, способным ускорить или замедлить этот процесс. Необходимо создание окружения, которое стало бы действительно развивающей средой для ребенка. Развивающая среда – это создание оптимальных условий нормального развития; обеспечение развития комплекса базовых способностей личности; ориентация на индивидуальные нормы; учет индивидуально-личностных особенностей ребенка (одаренность, способности, здоровое психологическое состояние, уважение, достоинство); педагогика и психология развития, сотрудничества; здравоохранение и сохранение.

Под эмоциональной развивающей средой понимается мир природы, людей, предметно-пространственное окружение, способное обеспечить социально-культурное становление ребенка. Такое специально организованное развивающее окружение, включающее предметно-пространственное окружение, систему эмоциональных отношений между учителем и учеником, активность самого школьника, позволяет не только обогатить и существенно углубить процесс познания окружающей действительности, но и развивать качества, необходимые для жизни в обществе, формировать опыт эмоционального отношения ребенка к миру, а значит, и развивать его эмоционально-творческую активность с окружающим социумом.

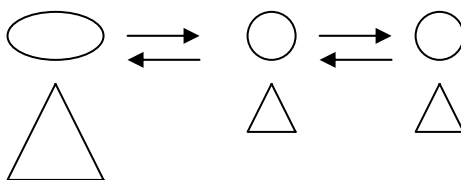
Важнейшими составными частями среды являются предметно-пространственное окружение, система эмоционально-развивающих отношений, активность и деятельность ребенка, которые будут являться компонентами структуры развивающей образовательной среды и в обучении.

Непринужденный характер взаимоотношений зависит не только от инициативных ролевых позиций партнеров, но и от интерьера, самой обстановки, в которой происходят контакты. В исследованиях и на практике рекомендуют следующие формы интерьера: круговой (Г.А. Казанов, А.И. Хараш); полукруговой (А. Беккет); подковообразный (М. Рюмадель).

Эмоциональная развивающая среда предполагает постановку парт, столов «глаза в глаза», которая способствует более осознанному восприятию информации [39, с. 99].



При таком виде отношений взрослый центром обучения ставит «Я» ребенка, исходит из его интересов и перспектив дальнейшего развития. И школьник, и учитель при сотрудничестве – равноправные субъекты взаимодействия, находящиеся на одном уровне «глаза в глаза». Схематически это можно отразить так:



Принципами построения эмоциональной развивающей среды являются:

Принцип позиции при взаимодействии педагога с учеником. Построение отношений на основе установления положительного контакта. Для реализации принципа целесообразно преодолевать психологическую разницу в позициях, когда педагог только управляет, а ученик только подчиняется. Контакт при этом невозможен; необходимо помнить, что самое задушевное общение, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа «глаза в глаза». Средствами для этого могут быть не только разновысокая мебель, но и размеры, планировка помещения,

обеспечивающие возможность уединиться с учеником для беседы, общения с ним на контактной основе.

Принцип активности. Среда в школе должна быть более развивающей, стимулирующей активность. Она должна быть побуждающей возникновение и развитие волевых качеств, эмоций и чувств, желание общаться, выполнять творческую деятельность. С этой целью на стенах на доступной высоте могут быть помещены рамки (паспарту), в которые легко можно вставлять репродукции или рисунки учащихся.

Принцип стабильности – динамичности развивающей среды. Эту среду ученик создает сам. От педагога зависит, чтобы окружение было приемлемым для ученика, давало ему возможность менять окружающую среду в соответствии со своим вкусом, настроением. Поэтому важно участие школьников в обустройстве помещения, в усовершенствовании каких-то деталей интерьера, в возможности его изменения.

Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ученика и педагога. Проблема взаимодействия учителя и ученика нашла отражение в исследованиях В.А. Кан-Калика [58], который, сделав акцент на субъективном начале педагога, ближе других подошел к пониманию значимости личностного и личности в учебном процессе. Результатом взаимодействия учителя и учащихся, по его мнению, является эмоциональный уровень подлинно творческого педагогического процесса, творческое самочувствие.

На эмоциональность учителя как важнейший фактор воздействия и взаимодействия в учебном процессе указывает М.И.-Я. Педарь [119], считая, что именно от нее зависит успех эмоционального воздействия, она мобилизует, побуждает к действию, активизирует мыслительную деятельность, концентрирует внимание, создает положительный эмоциональный фон в процессе творческой деятельности.

Окружение ученика должно давать ему разнообразные и меняющиеся впечатления, побуждать активность школьников и «гасить» ее, когда это

необходимо. Учащиеся должны учиться соблюдать не только свои интересы, но и окружающих, в том числе и педагогов. Непременным условием построения эмоционально развивающей среды в общеобразовательных учреждениях любого типа является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели обучения. Ее основные черты таковы: «Не рядом, не над, а вместе!». Её цель – содействовать становлению школьника как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувство психологической защищенности – доверие ученика к миру, радость существования (психологическое здоровье); развитие начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности обучающихся – не «запрограммированность», а содействие развитию личности.

Принцип синтеза искусств. К проблеме синтеза искусств обращались психологи, искусствоведы, педагоги (А.А. Мелик-Пашаев, Г.Г. Нейгауз) [96; 104]. Знакомство с искусством происходит в школе, начиная с младших классов, в процессе изучения предметов художественного цикла – литературы, музыки и изобразительного искусства. Эти же предметы являются главными в системе формирования эмоциональной культуры. Они представляют собой сложное единство самого искусства, его теории и истории, навыков практического творчества.

А. Блок отмечает, что искусство «единосущно и нераздельно... Никаких особенных искусств не имеется» [18]. О том же говорит Г.Г. Нейгауз: «Осознание общей основы всякого искусства – человеческой мысли – приводит к простому выводу, что искусство вообще едино, никаких особых искусств нет. Все его «виды» имеют общую основу и общую цель» [104].

Однако, по мнению М.Н. Горяевой, любое искусство пытается быть похожим на музыку, будь то кино, живопись, поэзия. И только тогда оно

искусство. Н.В. Гоголь также называл живопись «яркой музыкой очей» [32].

Мнение С.Я. Маршака несколько иное, хотя близкое по сути. Он утверждал, что в мире есть только одно искусство – поэзия. Остальные ценны лишь тем, насколько в них есть поэзия. В том числе и стихи. В приведенных высказываниях понятия поэзия и музыка настолько близки, что обозначают почти одно и то же. Речь идет о выразительности, которой каждый из видов искусства добивается по-своему, используя арсенал своих собственных средств, хотя и родственных. В изобразительном искусстве одни средства выразительности, в искусстве музыки, танца, слова – другие, свои [94].

Таким образом, с одной стороны, каждый вид искусства специфичен, с другой стороны, склонен к использованию опыта иных его видов.

С.В. Паршина подчеркивает, что изобразительное искусство тяготеет к выразительности, а литература способна с помощью слова выразить все многообразие мыслей и чувств. Литература также не безразлична к изобразительному искусству. Слово проходит школу у пластических видов искусства, чтобы обрести способность изображать. Выразительность в искусстве слова прямая, а изобразительность – косвенная [117].

Учитывая образную природу искусства, можно утверждать, что и средства художественной выразительности различных видов искусства, при всей их специфичности, оказываются родственными.

Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев [72; 96] указывают на то, что произведение приобретает черты художественности, если при помощи средств выразительности создается эмоциональная атмосфера произведения.

В искусствознании и художественной критике издавна существует понятие для обозначения того особого внутреннего содержания, которое художник стремится выразить, а читатель и зритель – воспринять. Это понятие пафоса.

В.Г. Белинский считал, что «первой задачей критика должна быть разгадка, в чем состоит пафос произведений поэта, которого взялся он быть изъяснителем и оценщиком» [13, с. 380].

Современная наука также понимает пафос художественного произведения как «эмоциональное одушевление, страсть, которая пронизывает произведение (или его части) и сообщает ему единое дыхание, - то, что можно назвать душой произведения [98]. В пафосе чувство и мысль художника составляют единое целое, в нем – ключ к идее произведения.

Всякое произведение истинного художника обладает собственным, неповторимым пафосом [48]. В то же время это лишь одна из граней пафоса, характеризующего все его творчество в целом. Но при всей многоплановости этого понятия основной его смысл вполне ясен: пафос – это идея – чувство или гамма чувств, которая выражена в произведении и составляет идейно-эмоциональное ядро его содержания.

Таким образом, пафос оказывается той категорией, которая объединяет между собой, во-первых, все виды искусств, во-вторых, акт художественного творчества и акт восприятия художественного восприятия, позволяет понимать само это восприятие как творчество.

В качестве основы или необходимого условия прекрасного в искусстве выступает гармония. А. Блок называет поэта «сыном гармонии» и считает, что достижение ее – важнейшее предназначение художника [18]. Характер, художественный смысл каждого отдельного составляющего в произведении должен в целом трактоваться «как одна большая волна, устремленная к одной, главной кульминации. Энергия этого стремления должна превозмочь влияние «попутных» кульминаций частного значения подобно тому, как притяжение большой планеты перевешивает силу притяжения малых звезд».

Кроме того, путь творческого поиска художников, работающих в различных областях искусства, также во многом схож: он не возможен без работы фантазии, воображения, внимания, памяти, без чуткого восприятия природы. Художнику необходимо развитое чувство эстетического

отношения к миру, которое свойственно людям искусства и лежит в основе творчества.

В настоящее время считается, что искусство формирует человеческое сознание и личность. Более того, единым признаком, объединяющим всякое искусство, называют способность действовать на ассоциативные чувства, вызывать определенные эмоции, формирующие сознание.

В искусствоведческой литературе отмечается, что каждый из видов искусства обладает собственным чувственным языком и собственной функцией. Г.Г. Нейгауз, в частности, говорит, что музыка, как и вообще искусство, есть не только средство жизненного познания, и эта роль ее в деле культуры аналогична роли поэзии и литературы [104].

А.А. Мелик-Пашаев также справедливо считает: «Когда мы находим единое человеческое переживание, единый духовный опыт, а с ним и единый способ преобразования жизни в художественные образы, у истоков всех искусств, разных времен, народов и направлений, мы гораздо яснее начинаем видеть целостность и необходимость искусства как такового» [96].

На основе анализа литературы по исследуемой проблеме было выявлено, что произведения искусства обладают большими возможностями воздействия на человека, в них исторически закреплены образцы нравственных отношений, а его воспитательная функция реализуется через эмоциональное переживание художественных образцов.

Обобщая и конкретизируя сказанное выше, можно сделать вывод о неразрывном синтезе искусства. Эта связь выражается в некоторых общих признаках. К ним относятся:

1. Единая природа всех видов искусства и их интеграция.
2. Эмоциональное отношение к миру. Единство решаемых задач.
3. Аналогичный путь творческого поиска для художников любой специальности.

4. Универсальность средств художественной выразительности различных видов искусства, общность эстетических понятий и категорий (автор, замысел, образ, композиция), являющихся фундаментальными для всех видов искусства.
5. Художественный пафос.
6. Гармоничность – смысловое и стилевое единство.
7. Способность, действуя на ассоциативные чувства, вызывать оп-ределенные эмоции, формирующие сознание.

Анализ психолого-педагогических и искусствоведческих работ показал, что синтез искусств комплексно воздействует прежде всего на чувства ребенка, стимулирует эмоциональную отзывчивость, положительно воздействует на внутренний мир ребенка. Исходя из этого приоритетной идеей является обращение к синтезу искусств, прежде всего, как к эмоционально-образному стимулу, обладающему потенциальными возможностями воздействия на эмоциональную культуру младших школьников.

Рассмотрим воспитательно-образовательные возможности каждого из элементов, составляющих содержание школьного учебного предмета по искусству.

Художественная литература остается наиболее освоенным массовой школой средством эмоционального развития. Именно по-этому проблема усиления воспитательного воздействия литературы на учеников находится в центре внимания педагогов и психологов – Т.Г. Браже, Т.Д. Полозова, М.А. Рыбникова [22; 21; 128].

Самая главная задача литературы в школе – соединение знаний и эмоций учащихся в процессе анализа произведений, глубокого их восприятия и осмысления. Анализ художественного текста зависит от искренности и силы чувств, возникающих при восприятии искусства, от уровня литературного развития школьников [80].

Кроме того, литература должна обеспечить и собственно литературное развитие. Оно означает хорошее знание основных художественных произведений, умение применять законы общественной жизни к анализу литературных явлений. На наш взгляд, это умение особенно потребуется школьнику в жизни, когда возникнет необходимость самостоятельно дать оценку любому художественному произведению, защитить свою позицию, убедить других в своей правоте.

Таким образом, школа должна развивать подлинно художественный вкус, учить глубокому анализу произведений искусства с позиций эстетики.

Другой важнейший предмет художественного цикла в школе – «Музыка». Известный детский композитор и автор программы по музыке Д.Б. Кабалевский особо отмечает важность этого предмета: «Музыка – искусство, обладающее большой силой эмоционального воздействия на человека... и именно поэтому она может играть роль в воспитании духовного мира детей и юношества [64].

В целом, поддерживая позицию Д.Б. Кабалевского, И. Калчич предлагает учитывать и ту ситуацию, что музыка действует не только на эмоции младшего школьника, но и дает осознание радости музыкального творчества, формирует чувство сопричастности к прекрасному [57].

В.И. Адищев был сторонником взгляда, согласно которому процесс образования и воспитания должен осуществляться сообразно природе человека. По его мнению, призвание школы состоит в том, чтобы образовать целого человека, всесторонне и равномерно развивать все его силы, наравне с умом воспитывать и чувство. Однако, отмечал педагог, в образовательной практике воспитанию эмоциональной чувственной сферы не придают должного значения. Такое положение он считал неправильным и утверждал, что «сердце, чувство нуждается в развитии ни сколько не меньше, чем ум» [1, с. 96].

Музыка, как и изобразительное искусство, «взывает к чувствам, равно как и к интеллекту, оставляя сильное впечатление в душе ребенка» [2]. Это искусство, причастным к которому становится даже просто слушатель. Детей привлекает мир звуков. Песни действуют на ребенка обаянием ритма. Включение подобных материалов в содержание эмоциональной культуры помогает сделать процесс развития эмоциональности приятным и желанным для ребенка и способствует перенесению положительных эмоций на восприятие культуры.

Таким образом, в предмете «Музыка» выдвигаются единые эстетические задачи музыкального образования и воспитания младших школьников. Все преподавание нацелено на такое музыкальное воспитание, которое обеспечивает развитие духовного богатства личности учащихся, эстетический характер их деятельности, побуждений, взглядов, убеждений, а также накопление знаний, умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности.

Наконец, третий учебный предмет художественного цикла в школе – «Изобразительное искусство». Он имеет свою специфику и требует во многом нетрадиционного подхода к уроку.

Например, С.В. Паршина считает, что урок должен быть не только источником знаний, аккумулирующим содержание художественного образования, но и средством развития восприятия и художественного творчества [117]. Это возможно, если удастся закрепить в сознании ребенка понимание прочной связанности искусства с его личным миром, с миром мыслей и чувств каждого человека.

М.Н. Горяева отмечает, что урок изобразительного искусства – это особый урок [34]. Искусство предполагает прежде всего духовное общение. Поэтому на уроке необходимо создавать условия, благоприятные для сопереживания.

Н.Н. Павлова предлагает использовать в процессе просмотра школьниками произведений искусства музыку и стихи - важный прием,

способствующий становлению навыков полноценного худо-жественного восприятия [116]. Музыкальные отрывки, стихотворные строки, близкие по образному звучанию рассматриваемому на уроке произведению, помогут ученикам лучше почувствовать внутреннее содержание работы. Например, знакомя школьников с картинами В. Васнецова, учитель может прочитать выразительные строки из былин и сказок, стихотворения А. Пушкина, Ф. Тютчева, С. Есенина. Это создаст эмоциональную атмосферу, необходимую для более глубокого общения ребенка с работами художников.

С помощью учителя учащиеся в начальной школе должны научиться видеть настроение картины (радостное, тревожное, грустное), понимать отношение автора к изображаемому (любование, сочувствие, негодование). Внимание школьников должно быть направлено на те элементы формы, которые близки ребенку этого возраста – цветовое и тоновое решение картины, образы героев (их позы, жесты, одежда), отдельные выразительные детали, фон.

В.А. Еремеева подчеркивает, что урок изобразительного искусства дает возможность развивать чувственную базу, на которой строится обучение таким абстрактным предметам, как русский язык и математика в начальной школе [44].

И.С. Калчич отмечает, что при погружении в эмоционально-ценностный опыт искусства у ребенка формируется культура чувств, целостность мышления [57].

Таким образом, нашей задачей становится не упустить этот момент на начальном этапе развития ребенка в школе.

Известна мысль Дидро о том, что страна, в которой всех детей будут обучать рисованию подобно письму, вскоре превзойдет другие во всех отношениях.

Поэтому В.С. Кузин, С.В. Образцов, Ю.А. Полуянов, Т.Я. Шпикалова считают, что изобразительная деятельность должна войти в число

основных предметов в школе от первого до последнего класса [73; 109; 122; 160].

Однако, как отмечают эти педагоги, эту проблему не решить очень быстро. По их мнению, сначала нужно готовить хорошие кадры и создавать им наилучшие условия работы в модельных классах и школах, и лишь после этого распространять опыт такой работы во всех регионах. На наш взгляд, еще раньше общественное сознание должно проникнуться этими идеями и стать социальным заказчиком школы.

Новая школа требует учителя высокой педагогической культуры, неотъемлемой частью которой со всей ответственностью можно назвать и эмоциональную культуру учителя. В.А. Сухомлинский считал [139], что от учителя во многом зависит, какими «станут сердца, которые ежеминутно касаются друг друга, - нежными и чуткими или затвердевшими. Учителю нужно иметь очень чуткое и открытое сердце, чтобы видеть, чувствовать, понимать тысячи нежнейших прикосновений маленьких людей друг к другу, чтобы эти прикосновения творили человеческую красоту, а не причиняли людям боль. Учителем по призванию, говорил он, становится тот, кто безгранично верит в человека, доброе в нем».

Итак, оптимизм, вера в ребенка – неисчерпаемый источник творческой энергии учителя. Доброжелательность педагога выражается прежде всего в умении не допустить, чтобы ребенок стал плохим, предостеречь его от ошибок. Человечность воспитывается культурой взаимоотношений учителя с воспитанниками. Основой успеха учителя В.А. Сухомлинский считал духовное богатство и щедрость души учителя, воспитанность его чувств и высокий уровень эмоциональной культуры.

Таким образом, на современном этапе большая роль отводится профессионализму учителя, умению в ребенке увидеть личность, его неповторимость, оригинальность и индивидуальность.

Изучение искусства, по мнению Б.М. Неменского, дает возможность приблизить отечественную образовательную систему к лучшим мировым

образцам. Так, например, в большинстве развитых стран (Япония, США, Германия и др.) количество учебного времени, выделяемое на художественное воспитание в сочетании с литературой и языком доходят до 50 %. В частности, в Японии изобразительное искусство и музыка занимают в школьных учебных планах 12 часов еженедельно [34]. В то время как в современных российских школах урокам искусства отводится всего 1 – 2 часа в неделю.

Природа ребенка и природа искусства во многом родственны. В первую очередь чувственным аспектом познания.

По мнению В.Е. Дружинина, природа является не только объектом практической деятельности, предметом биологических потребностей, но и объектом созерцания, эстетического восприятия. «Человек, отчужденный от природы, от жизни Вселенной, от игры ее стихийных сил, не способный соотнести себя с ними, не способный перед лицом этих сил найти свое место и утвердить свое человеческое достоинство, – это маленький человек. Прекрасное (как завершенное в себе) совершенное явление, увлеченное в своем настоящем чувственном бытии, первый пласт души» [42].

Б.М. Неменский отмечает: «Дело не только в том, чтобы научить детей видеть, чувствовать и понимать прекрасное в искусстве. Задача гораздо сложнее – необходимо сформировать у них умение творить прекрасное в искусстве. Задача гораздо сложнее – необходимо сформировать у них умение творить прекрасное в своей повседневной деятельности, повседневном труде, повседневных человеческих отношениях» [105].

М.Н. Горяева считает, что воспитание чувств ребенка начинается с красоты. Только на эмоциональной основе устанавливаются прочные связи ребенка с окружающим миром и с удивительным миром искусства [34].

В современных школах ученик занят изучением и изображением разнообразных объектов внешнего мира, раскрытию же внутреннего мира, его разнообразных переживаний и чувств, эмоционально-оценочных отношений к действительности достаточного внимания не уделяется.

А.А. Мелик-Пашаев подчеркивает, что специфика художественного изображения жизни состоит не в том, чтобы просто изобразить внешний мир, а создать выразительный образ мира, раскрывающий чувства, мироощущение, идеалы автора, а иногда и целой эпохи. И в этом отношении школа обычно не оказывает ученику целенаправленной помощи [95].

Поэтому, на наш взгляд, на уроках изобразительного искусства в системе формирования эмоциональной культуры важную роль должно играть обучение пониманию своего внутреннего «Я», анализу произведений искусства, в частности живописи. Этот вид работы предполагает сформировать у младших школьников глубокое восприятие произведений искусства, адекватное замыслу автора. Ученики должны не только увидеть, что изображено на полотне, но и постараться почувствовать переданное художником настроение, понять, что испытывал автор, создавая картину, что он хотел рассказать зрителям.

Как замечает Б.М. Теплов: «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, почувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства» [141].

Мы согласны с мнением А.А. Мелика-Пашаева, который подчеркивает, что главное на занятиях по восприятию художественных произведений – не традиционный искусствоведческий анализ произведений, не рассказ о внешних обстоятельствах их возникновения, не рассмотрение технических приемов, которыми пользовался автор. Главное – чтобы ученик научился воспринимать картину как выражение человеческого отношения к жизни, испытывать непосредственное эмоциональное воздействие произведения, в том числе и его колористического решения [96].

Внимание учеников стоит обращать на то настроение, которое вызывает у нас окружающая природа и ее цветовые сочетания. Можно

предложить посмотреть в окно и попробовать описать чувство, вызванное состоянием природы.

Например, в дождливый осенний день; когда на землю плавно падает снег; ранней весной, когда непогода и распутица загоняют домой прохожих. Эти состояния природы отличаются неярко цветовой гаммой, сближенностью сочетаний.

Г.К. Коган считает, что школьников необходимо побуждать высказывать свои ощущения, вызванные увиденным, обобщив сказанное, подчеркнуть, что эти краски природы вызывают такие чувства, как грусть, задумчивость, успокоение. Напротив, краски солнечных дней – контрастные, насыщенные – пробуждают радость, возбуждение [64, с. 55].

Формированию навыков полноценного восприятия произведений изобразительного искусства способствуют вопросы, сопровождающие просмотр картины. Учащимся необходимо предлагать вопросы, направленные на формирование понимания языка картины и умение видеть содержание полотна художника.

Например, при знакомстве школьников с картиной И. Шишкина «Рожь» целесообразно задавать следующие вопросы: С каким чувством художник изображает этот уголок русской земли? Какое чувство у вас вызывает картина (радостное, грустное, тревожное)? Какие цвета использовал художник для изображения неба, поля, земли? Почему художник нарисовал могучие сосны? Посмотрите, какие у них толстые прямые стволы, крепкие ветви. Скажите, все сосны здесь одинаковые? Почему? Почему художник выписал каждый цветочек и травинку? Какие воспоминания о лете вызывает картина? Как бы вы назвали данную картину?

На наш взгляд, вопросы должны помогать школьникам увидеть произведение художника, почувствовать, что и с помощью каких изобразительных средств хотел сказать его автор.

Поэтому мы считаем, что «прочитать» произведение изобразительного искусства или музыки, не зная их языка, невозможно. Язык художника –

цвет, линия, форма, объем... Язык композитора – звук, гармония, ритм... Все это имеет свою семантику и связанные с ней понятия выразительности, содержательности, смысла, символики, эмоционально-психологического воздействия.

Таким образом, необходимо начинать работу с младшими школьниками со звука и цвета, т.к. на этом языке говорит художник со зрителем.

В звуке и цвете можно выявить материальную основу: вес (тяжелый, невесомый), плотность (насыщенный, текучий, вязкий), осязаемую поверхность: тактильно (мягкий, острый, теплый и др.), визуально (высокий, выпуклый, маленький...), светлоту, громкость.

Это материальное звено проявляет себя также в линии, гармонии, колорите музыкального и изобразительного произведения. Оно играет в нашей жизни огромное значение при передаче информации об эмоциональном состоянии и при эмоциональной оценке людей и явлений.

Так же, как и физические свойства материального мира, в звуке и цвете закодированы различные типы движения (шаги, кружение, парение, покачивание), темп движения (умеренно, медлен-но) и эмоции (радость, отчаяние, нежность, сомнение). В художественном произведении все эти жизненные прообразы удивительным образом переплетаются, вызывая у нас при их восприятии сложные и разнообразные ассоциации.

Этот психофизиологический компонент искусства проявляет себя на всех уровнях восприятия художественного текста – от единичного звука или цветового пятна до жанра и стиля. На наш взгляд, в работе с детьми этот пласт особенно важен, потому что ребенок приобретает знания через тесный контакт с материальным миром. Именно в детском возрасте не представляет особого труда спроецировать чувственный опыт на звук, цвет, линию, форму, гармоническое или цветовое сочетание.

На основе анализа литературы по исследуемой проблеме было выявлено, что произведения искусства обладают большими возможностями воздействия на человека, благотворно воздействуют на самочувствие

школьников, а его воспитательная функция реализуется через эмоциональное переживание художественных образов.

В своей работе мы придерживаемся взглядов И.Ф. Гончарова, который считает, что искусство и природа являются главенствующими в эмоциональном развитии младших школьников. Эта взаимосвязь выбрана не случайно, т.к. она способна наполнить жизнь человека реальными ценностями, учит воспринимать и оценивать прекрасное и учитывает психологию младших школьников [33].

Например, Л.Н. Олесюк пишет, что наблюдение за природой позволяет раскрыть перед учащимися эстетические качества разнообразных жизненных явлений в природе. Чем глубже человек знает природу, тем больше она дарит ему чистой и светлой радости, чем больше он любит природу, тем глубже и многостороннее она раскрывается перед ним [112].

К.Г. Паустовский указывал на то, что любовь к родной стране невозможна без любви к ее природе [118].

Так, любовь к природе начинается с эстетической привязанности к родным местам: горам, лесу, с восхищения окружающей красотой. Задатки способности замечать и чувствовать красоту даны человеку от рождения. Но эмоциональное чувство нуждается в постоянном развитии, иначе естественная реакция на красоту начинает постепенно исчезать, превращаться в обыденное чувство.

Поэтому очень важно, на наш взгляд, в процессе преподавания изобразительного искусства учитывать местные особенности национальной культуры: наличие характерных ремесел и промыслов, специфики народного костюма, утвари, архитектуры. Здесь решается проблема приобщения школьников к изобразительному искусству на личностно-значимом для него художественном материале его родного края.

Ф.Т. Куштерова утверждает, что эмоциональная незрелость ведет к «эмоциональной глухоте», эгоизму, равнодушию, что отрицательно сказывается на отношении человека к жизни, к людям, к самому себе.

Поэтому только высокий уровень развития эстетических взглядов и чувств детей поможет им в дальнейшем понять и оценить красоту труда, ощутить потребность к творческой деятельности в материальной и духовной сфере жизни [78].

На основе проведенного анализа мы констатируем, что создание эмоциональной развивающей среды на уроках изобразительного искусства является основой развития эмоциональной культуры младших школьников. Введение синтеза искусств как эмоциональной составляющей в образовательный процесс способствует:

- эмоционально-ценностному обогащению его содержания посредством обращения к актуальным в младшем школьном возрасте сказкам, играм, музыкальным и художественным образам, способствующим приближению сложных эмоциональных понятий к жизненному опыту детей, к сфере их чувств;
- формированию мотивации учебного процесса.

Выводы по первой главе

1. Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном научном знании и имеет множество смыслов. Среди огромного количества толкований для нашего исследования важную роль играют такие, в которых культура рассматривается как способ самопознания, самосознания, самооценки личности, реализации человеческих сущностных сил.

2. Эмоциональная культура является общей категорией в исследованиях природы, психического развития, познавательных и творческих возможностей личности. На основании анализа и теоретического обобщения точек зрения по данной проблеме мы пришли к выводу о том, что эмоциональная культура есть часть базовой культуры, основополагающее свойство личности, характеризующее направленность личности к эмоционально-творческой деятельности, представленное богатством

эмоционального опыта, креативностью, стремлением к совершенствованию своего внутреннего мира на основе эмоционально-чувственного развития, эмпатии.

3. В процессе развития эмоциональной культуры участвуют два субъекта обучения: учитель, создающий условия стимуляции и усиления процесса познания, учащийся, направляющий свои усилия на освоение нового социального опыта.

4. Природа ребенка и природа искусства во многом родственны. В первую очередь чувственным аспектом познания. Чувства и переживания являются основой приобретения личностного опыта и основой самосозидания - это залог дальнейшего развития интереса к внутреннему миру человека, способности сопереживания к окружающим людям. Поэтому в процессе преподавания изобразительного искусства необходимо показать ребенку связь искусства с его личным миром, с миром его мыслей и чувств.

5. На основе проведенного исследования можно сделать вывод о неразрывной связи предметов художественного цикла – литературы, музыки и изобразительного искусства. Эти предметы являются основными в системе развития эмоциональной культуры. Скрытые процессы внутреннего мира человека постигаются благодаря могучему потенциалу различных видов искусств в их синтезе.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

2.1. Модель формирования эмоциональной культуры учащихся в условиях современной школы

Существующие модели образовательного процесса могут абстрагированно выражать сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем и учеником в ходе достижения целей образования. Как известно, модели представляют собой идеальные объекты, аналоги больших классов реально существующих сложных явлений и процессов, освобожденных от деталей, случайностей, второстепенных моментов [39].

В философии моделью называют любую систему, мысленно представляемую или реально существующую, которая находится в определенных отношениях с другими системами [152].

Всякая модель является известным упрощением того класса явлений, который выступает в качестве предмета учебного познания, в этом и заключается характерная особенность метода моделирования.

Упрощение и условность – это взаимоопределяющие признаки моделей. Упрощение достигается с помощью эвристически полезных аналогий, лишь условно соответствующих моделируемому объекту, процессу. В то же время условность моделей зависит от характера упрощающих допущений, которыми руководствуются в процессе моделирования. Эти две характеристики в своей взаимосвязи и определяют специфику гносеологической природы моделей, которые представляют собой особую форму учебного познания объектов, явлений или процессов.

Совокупность моделей образовательного процесса позволяет типологизировать педагогические системы, технологии, методики, выявлять их фундаментальную сущность, разбивая на большие группы по совпадающим существенным признакам. Реально существующее многообразие систем, технологий, методик обучения и воспитания может

быть связано с тремя базовыми моделями образовательного процесса: авторитарной педагогики, манипулятивной педагогики и педагогики сотрудничества.

Педагогика сотрудничества предполагает установление контакта с учеником, налаживание коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, на взаимном уважении и доверии. В рамках данной модели педагог и ученик являются равноправными субъектами, сотворцами образовательного процесса, а отношения между ними носят подлинно субъектно-субъектный характер. Педагог должен разобраться во внутреннем мире школьника, проникнуть в его индивидуальность, способности, интересы и вербализовать цель - формирование эмоционально-культурной личности - в соответствии с выявленным её внутренним потенциалом, на основе взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе [39].

Целью п. 2.1. является разработка модели формирования эмоциональной культуры младших школьников. В нем рассматриваются концептуальные основы модели, принципы, условия, направленные на формирование у учащихся эмоциональной культуры. На смену учебно-дисциплинарной модели образования приходит личностно-ориентированная модель, которая рассматривает учащихся и педагога как полноправных партнеров в условиях сотрудничества и отрицает манипулятивный подход к ним. Поэтому в связи с партнерским сотрудничеством встает вопрос о совершенствовании системы, характера, содержания и методов образования. Учебный процесс настолько сложен, разнообразен в своих задачах и подходах по их решению, что реальное протекание его имеет самые различные варианты соотношения деятельности учителя и учащихся. Вступая в общение, в соучастие в деятельности, человек привносит в этот мир отношения, сложившиеся в его опыте [80].

В учебном процессе от отношений, которые складываются между педагогом и учениками, между членами данного учебного коллектива, зависит, прежде всего, развитие личностных образований учащихся –

активности, творчества, самостоятельности, деятельности, которые стимулируются расположением педагога, стремлением выслушать каждого, проявить участие к настроению учащихся. Благополучно сложившиеся отношения в коллективе способствуют и благополучию учебной деятельности по формированию у младших школьников эмоциональной культуры.

Процесс развития эмоциональной культуры младших школьников представляется нами как система активного взаимодействия учителя и учащихся на основе специально отобранного содержания обучения с целью развития внутреннего мира ребенка.

Специфика личности в ее активности, быть личностью – значит иметь активную жизненную позицию, осуществлять выборы, возникающий в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятых решений, постоянно совершенствовать себя и других [10].

Д.Б. Богоявленская предлагает рассматривать личность на уровне социального индивида и на уровне личности. «Личность как педагогическое понятие мы определяем как развивающуюся систему отношений ребенка, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой – к себе и с самим собой» [19, с. 10]. Под отношением к миру автор понимает имеющуюся концепцию жизни, определенное видение мира. Под отношением с миром – аспекты и способы практической реализации растущим человеком самого себя во взаимодействии с окружающим миром. Отношение к себе рассматривается с позиции того, каким ребенок представляет самого себя.

Отношение ребенка с самим собой – это то, кем он является для себя. Давая определение личности через систему развивающихся отношений, мы даем определение развивающейся личности.

Вступая в социальные отношения, в отношения со средой, младший школьник взаимодействует на основе феномена связи и взаимодействия, перехода и развития разных объектов под влиянием взаимного действия их друг на друга и другие объекты [63, с. 97].

Взаимодействие есть основа и условие становления самых разнообразных связей между разными объектами. В силу этого оно является основой любой системы, которая предполагает взаимодействие и взаимосвязь элементов. Во взаимодействии людей проявляется осознанность и целеположенность (И.А. Зимняя). Эти характеристики определяют формы взаимодействия: сотрудничество и общение, которые проявляются в игре, учении, творчестве.

Учебное взаимодействие младших школьников происходит в нескольких направлениях: педагог и учащийся, учащиеся друг с другом, учащиеся и предмет познания, и межличностное взаимодействие. В современных условиях взаимодействие носит форму сотрудничества. Г.А. Цукерман добавляет еще одну важную линию сотрудничества – ученик с «самим собой» [156]. Анализируя специфику сотрудничества в младшем школьном возрасте, она подчеркивает следующие его важные особенности:

- 1) построение учебного сотрудничества со взрослым требует таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно, обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия;
- 2) построение учебного сотрудничества со сверстниками требует такой организации действий учащихся, при которой стороны понятийного противоречия представлены в группе как предметные позиции участников совместной работы, нуждающиеся в координации;
- 3) для того чтобы возникло учебное сотрудничество с самим собой, нужно учить школьников обнаруживать изменения собственной точки зрения.

Для целей данного исследования представляется рациональной теория развития личности как процесса, определяемого двумя группами факторов: личными свойствами человека и социально-педагогическими условиями их формирования.

Остановимся на характеристике понятия «условия». Толковый словарь русского языка дает такое толкование понятия: «Условия – обстоятельства, от которых что-то зависит; требования, которые предъявляются одной из договаривающихся сторон; устное или письменное соглашение о чем-то; правила, установленные в какой-нибудь области жизнедеятельности; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [111, с. 839].

По определению, данному в философском энциклопедическом словаре, «условие – это то, от чего зависит нечто другое, обуславливаемое, существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого следует осуществление данного явления» [152]. Чаще всего условия рассматриваются как внешнее для явления, в отличие от большего широкого понятия «причины», включающего в себя внешние и внутренние факторы.

В педагогике условия, не являясь сами по себе причиной событий, в то же время ослабляют или усиливают действие причины. С таких позиций условия определяются как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогических систем.

Педагогические условия – совокупность возможного содержания обучения, методов организационных форм, обеспечивающих успешность достижения поставленной задачи.

Для определения условий в педагогике условия могут так же рассматриваться, как характеристики среды жизнедеятельности. В нашем исследовании мы понимаем под **педагогическими условиями** совокупность обстоятельств, способствующих развитию эмоциональной культуры в современной системе обучения.

Условия, при которых происходят динамические изменения в структуре личности младшего школьника, могут быть представлены в обобщенном виде как условия совершенствования эмоциональной культуры. Особо следует подчеркнуть роль учителя в создании этих условий – педагог должен обладать определенной компетентностью в данном вопросе.

Анализ особенностей становления и развития личности младшего школьника позволил выделить следующие условия формирования эмоциональной культуры учеников в учебном процессе:

1. Одним из условий может служить создание эмоциональной развивающей среды в учебном процессе, включающей предметно-пространственное окружение, систему развивающих отношений, атмосферу урока, активность самого школьника, позволяет не только обогатить и существенно углубить эмоциональную культуру ребенка, но и развивать качества, необходимые для жизни в обществе, его творческую деятельность. Для стимуляции эмоционально-творческой деятельности, для того чтобы заинтересовать, вызвать эстетическую реакцию на уроках изобразительного искусства, используются арт-терапия, релаксация, сказка. Причем не только как иллюстрация; они нужны для создания необходимой творческой атмосферы, интриги, снятия внутреннего напряжения учащихся.

2. Учет возрастных особенностей младшего школьника. Психологи и педагоги подчеркивают, что именно младший школьный возраст характеризуется повышенной эмоциогенностью, когда эмоциональное познание мира преобладает над рациональным, поэтому этот период наиболее сензитивен для развития эмоциональной культуры личности.

3. Синтез искусств. Мы выделяем данное условие исходя из следующих соображений. Учет индивидуально-психологических и личностных характеристик младших школьников в процессе обучения позволяет увидеть, что учащихся интересует больше поиск смысла, чем формальные знания, раскрытие общих закономерностей, целостная система. Интеграция является эффективным средством обучения учащихся на основе более совершенных методов, приемов и новых технологий.

4. Увеличение эмоционального опыта учащихся. Младший школьный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов

чувств, мимики, жестов, взгляда, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорно-двигательный период, овладение выразительными возможностями цвета формирует и эмоционально окрашивает весь последующий процесс познания. Передавая информацию в мозг, детские ощущения непосредственно влияют на общий уровень интеллекта. Поэтому желательно, чтобы все сенсорные процессы у учащихся развивались синхронно, сбалансированно.

5. Профессионализм учителя. Роль педагога в учебном процессе должна быть активной, но лишенной авторитаризма: ему надлежит доброжелательно, ненавязчиво, с симпатией руководить деятельностью учащегося. Главный залог успеха учителя – признание решающего влияния эмоций учителя на его общение с учащимися.

Мы показали ранее, что эмоциональная культура младшего школьника, являясь системообразующим компонентом личности, развивается в условиях двустороннего процесса, в котором участвуют два субъекта обучения: учитель, с одной стороны, и учащийся, с другой стороны. Покажем, как эти условия могут быть реализованы на практике преподавания изобразительного искусства.

Поиск принципиально новой модели формирования эмоциональной культуры закономерно обусловлен теми реально существующими проблемами, с которыми постоянно сталкиваются педагоги, психологи, теоретики, практики.

На основе анализа психолого-педагогической литературы была создана педагогическая модель процесса формирования эмоциональной культуры младших школьников на уроках изобразительного искусства (см. рис. 1).

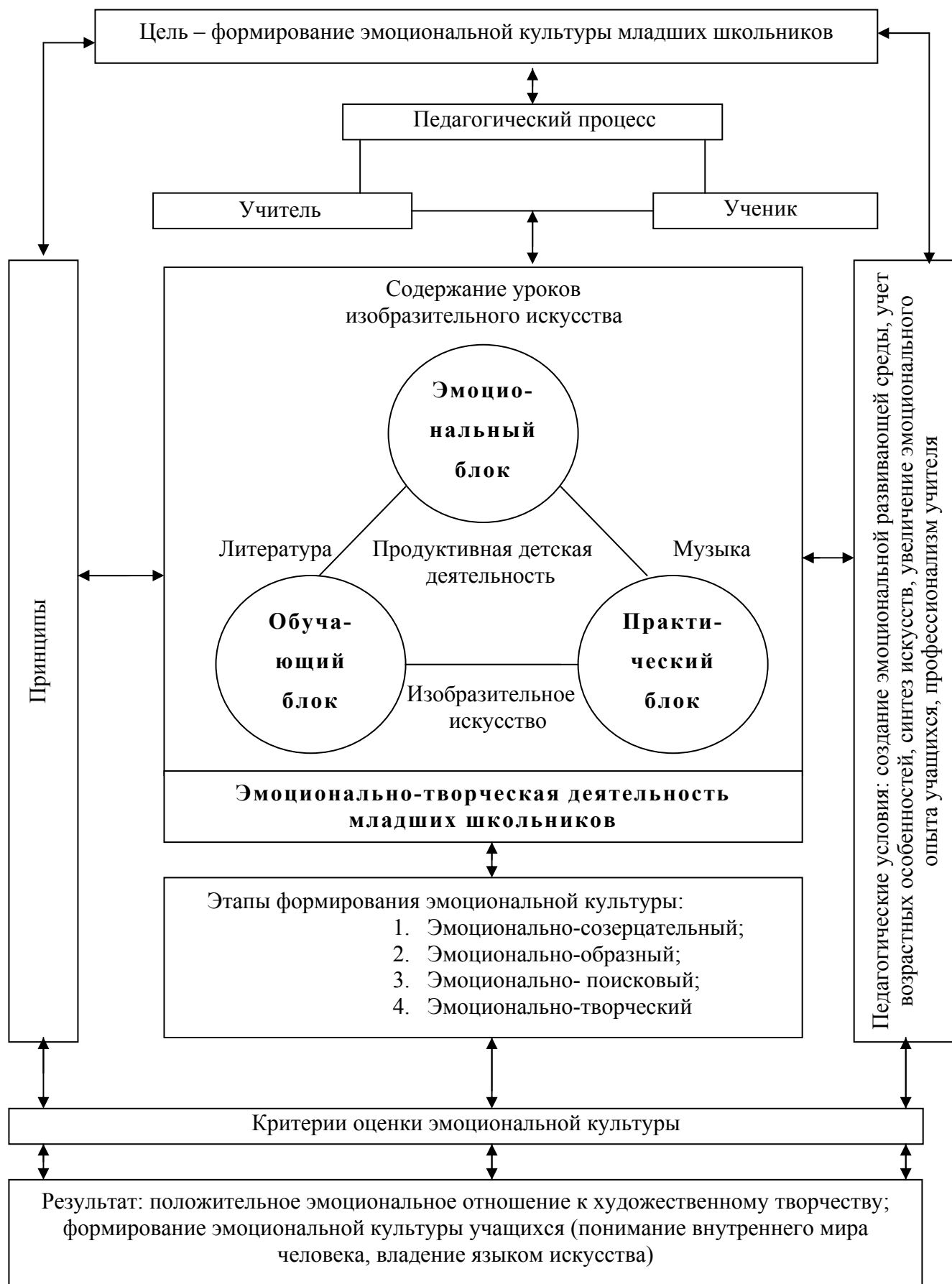


Рис. 1. Модель формирования эмоциональной культуры младших школьников

Формирование эмоциональной культуры младших школьников заложено в модели, представляющей собой педагогическую систему взаимосвязанных компонентов, совокупность которых приводит к ожидаемому результату. В основе педагогического целеполагания лежит эмоциональная культура младших школьников.

Системообразующим признаком модели является эмоционально-творческая деятельность учащихся.

Представим характеристику каждого структурного составляющего процесса формирования эмоциональной культуры.

Целью модели является формирование эмоциональной культуры младших школьников.

Модель процесса формирования эмоциональной культуры учащихся мы строим, опираясь на следующие *принципы*:

1. Эмоционально-чувственный принцип определяет стратегию отбора тем урока, которые должны стать эмоциональным открытием в жизни каждого ученика. Поэтому обучение необходимо организовать таким образом, чтобы раскрыть внутренний мир ребенка с помощью цветотворчества.

Цветотворчество предполагает работу с цветовым пятном, смешивание красок, эмоциональное и образное оживление цветового пятна. Кроме того, эта работа стимулирует речевую активность учащихся и образную фантазию.

Основной идеей реализации эмоционально-чувственного принципа в изобразительном искусстве является самореализация и самовыражение ребенка в изобразительной творческой деятельности. Этот принцип предполагает активное установление межпредметных связей между всеми видами искусства.

2. Принцип новизны. Данный принцип касается приемов обучения, форм организации уроков, содержания обучения и его условий. Как видно, новизна, с одной стороны, затрагивает все три стороны обучения, с другой

стороны, касается деятельности учителя и учащихся. При обучении эмоциональной деятельности новизна выступает как основа гибкости полученных навыков, возможности их переноса в новые творческие ситуации.

Новизна обеспечивает продуктивность работы, так как является основой поддержания и побуждения интереса к уроку. Новизна форм уроков, приемов и видов работ поддерживает и стимулирует мотивированное отношение учащихся к деятельности.

Новизна как принцип построения обучения обеспечивает такую его важную черту, как продуктивность. Данный принцип также распространяется на способы управления учебным процессом обучения.

3. Принцип сотрудничества, творческого партнерства учителя и учащихся проявляется в том, что учитель на уроке изобразительного искусства выполняет роль помощника-консультанта, сочиняет вместе с учениками сказки, читает образцы своих работ. На уроках изобразительного искусства ученики не только получают необходимый объем знаний и умений, но и импульс для проявления творческих способностей. Успеху обучения благоприятствует поощрение учителем нестандартного, оригинального решения в выборе композиции, умелого использования цвета.

Далее необходимо определить критерии и уровни формирования эмоциональной культуры.

Опираясь на работы Е.А. Алябьевой, С.К. Кожохиной, П.М. Якобсон, мы выделили 3 уровня эмоциональной культуры младших школьников: низкий, средний и высокий, которые отражены следующими критериями: 1) мотивационный, 2) деятельностный, 3) эмоционально-чувственный, 4) творческий (см. табл. 1).

Мотивационный компонент рассматривается как познавательный интерес к искусству и к эмоционально-творческой деятельности; осознание личностной значимости изобразительных, пластических умений и навыков;

актуализация и синтез художественно-эстетических знаний в эмоционально-творческой деятельности.

Таблица 1

Характеристика уровней эмоциональной культуры младших школьников

Критерии / Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	Стихийный интерес к уроку изобразительного искусства; знание 1 - 2 фамилий известных художников; понимание на уровне констатации выразительных особенностей картин (цвет, форма)	Устойчивый интерес к изобразительному искусству; знание не менее 5 фамилий известных художников; понимание выразительных особенностей картин	Ярко выраженный интерес к изобразительному искусству; знание более 5 фамилий известных художников; понимание выразительных особенностей картин на уровне замысла автора
Деятельностный	Отсутствие знаний о средствах выразительности рисунка; отсутствие умений по изготовлению изделий из различных материалов; низкая самостоятельность и безынициативность в поиске приемов	Знание о средствах выразительности рисунка; наличие умений по изготовлению 1 – 2 изделий из различных материалов; самостоятельность и инициативность в поиске приемов	Знание о средствах выразительности и правильное их использование в рисунке; наличие умений по изготовлению изделий из различных материалов; самостоятельность

	изобразительной деятельности	изобразительной деятельности	и творческая инициатива в поиске приемов изобразительной деятельности
Эмоционально-чувственный	Непреднамеренное эмоциональное восприятие картины; ситуативное переживание при восприятии картин; хорошо развит 1 сенсорный процесс; неумение понять и простить другого человека, тревожность, страхи и неуравновешенность	Преднамеренное эмоциональное восприятие картины; эмоциональное переживание при восприятии картины; хорошо развито 2 сенсорных процесса; умение понять другого человека, доброжелательные отношения с учителями и товарищами, работоспособность	Эмоционально-чувственное восприятие картины; эмоционально-чувственное переживание при восприятии; хорошо развито 4 сенсорных процесса; сочувствие, готовность помочь другому человеку, преобладание жизнерадостности, повышенная работоспособность
Творческий	Попытки создания выразительного образа средствами доступных техник и приемов при помощи учителя	Создание нового выразительного образа посредством новой техники и материалов	Создание оригинальных выразительных образов средствами различных техник и материалов

К деятельностному компоненту мы относим такие качества, как интенсивность, напряжение, темп, ритм, объем нарастания и затухания деятельности младшего школьника. Деятельностный компонент заключается в готовности осваивать технические приемы рисунка в процессе создания художественного образа, в применении приемов эмоционально–творческой деятельности в новой ситуации.

Эмоционально-чувственный компонент – эмоционально-чувственное восприятие произведений изобразительного искусства, которое способствует созданию художественного образа, пониманию себя и другого человека.

Творческий компонент – стремление к самостоятельной эмоционально-творческой деятельности, связанной с освоением технических приемов рисунка в процессе создания художественного образа; чувство ответственности за полученный результат. Креативный компонент эмоционально-творческой активности младшего школьника заключается в ее материальных результатах (продукт детского творчества). Рассматриваемые компоненты эмоциональной культуры младших школьников являются основой критериев исследуемого процесса.

Опишем наиболее важные аспекты проектирования модели эмоциональной культуры.

Сформулированные принципы, критерии, уровни модели влияют на **отбор содержания обучения** в рамках предмета «Изобразительное искусство».

По мнению С.В. Паршиной, урок изобразительного искусства должен быть не только источником знаний, аккумулирующим содержание художественного образования, но и средством развития восприятия и художественного творчества [117, с. 4].

Г. Уоллес выделяет четыре стадии процесса творчества: подготовка, созревание, озарение и проверка.

Центральным, специфическим творческим моментом считается озарение – интуитивное схватывание искомого результата.

На основе модели была разработана интегрированная авторская программа «Твори, выдумывай, пробуй». К специфическим принципам, на которые она опирается, относятся: эмоционально-чувственный, интеграции, сотрудничества, творческого партнерства учителя и учащихся, принцип новизны.

Руководствуясь данными положениями, мы наметили четыре основных этапа в формировании эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста. Этапы формирования эмоциональной культуры отражены на рис. 2.



Рис. 2. Этапы формирования эмоциональной культуры учащихся

На первом, **эмоционально-созерцательном этапе** ставится цель: развивать способность воспринимать многообразие природы, эмоционально реагировать.

Содержание: сравнивать листья разных деревьев, крылья насекомых, узоры мороза на окне, чувствовать многообразие запахов, ощущений, звуков природы, природных красок. Этот этап предполагает достижение благоприятной атмосферы безопасности и доверия на уроках изобразительного искусства, решение задач адаптации учащихся к условиям школьного обучения. Этот этап совпадает с первым годом обучения в школе. Именно в этот период первоклассник переживает эмоциональный дискомфорт, находится в состоянии повышенной тревожности, напряженности и настороженности.

На втором, **эмоционально-образном этапе** ставится цель: усилить эмоциональное воздействие природы посредством привлечения произведений искусства, учить видеть многообразие красок, обогащения словаря учащихся за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства и их оттенки.

Содержание: игровые задания по цветотворчеству, знакомство со словами, отражающими чувства и эмоции человека, использование арт-терапии. Формирование умения отражать свое настроение в художественном творчестве. На этом этапе ставится задача развитие положительной Я-концепции, внушение ребенку уверенности в своих силах, возможностях, утверждение положительного мнения о самом себе, уважения к себе.

Третий этап. **Этап эмоционально-поисковый**. Цель: развитие умения передавать свое внутреннее состояние в рисунке и в речи, учить понимать язык искусства и внутренний мир одноклассников.

Содержание: игры-упражнения по знакомству с линией, пятном, штрихом, создание учащимися дневника эмоций. Этот этап был направлен на организацию самоисследования и самопознания учащихся. Фокусом исследования выступали чувства, переживания и эмоциональные состояния ребенка. Задача педагога состояла в закреплении у детей позитивного образа «Я», основанного на адекватном представлении о своих качествах и возможностях, самопринятии и признании самооценности, а также признании «Я» другого человека, ценности и уникальности его личности.

Цель четвертого, **эмоционально-творческого этапа**: активизировать эмоционально-творческую деятельность как результат воздействия природно-прекрасного, развитие выразительности рисунка.

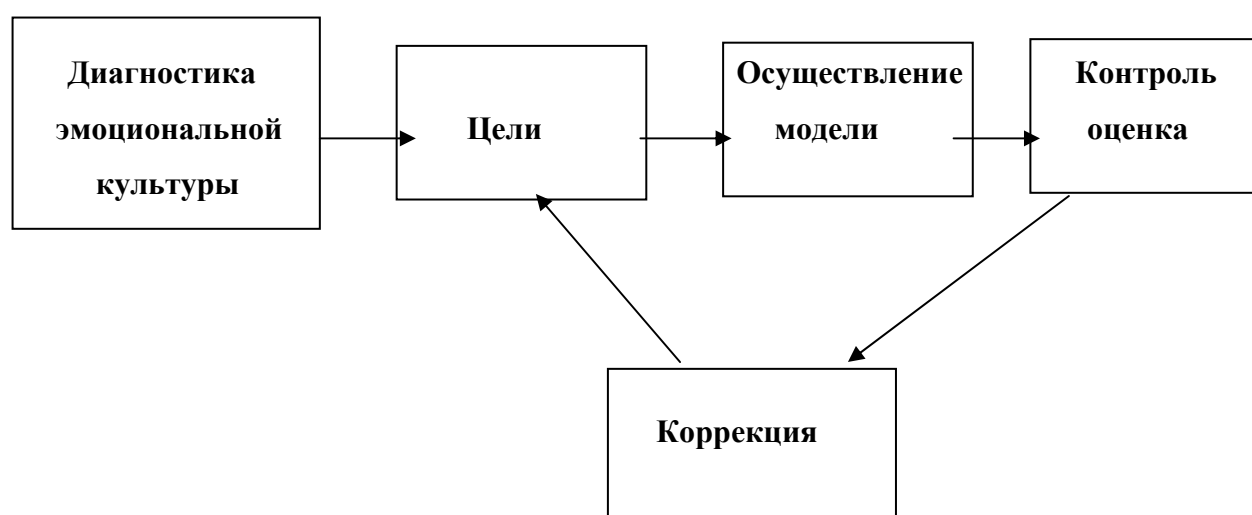
Содержание: творческие работы выполняются привлечением различных материалов; сочинение собственных стихов, сказок; написание сочинения с включением образных выражений, сочинения в рисунках, сочинения-миниатюры по заданным темам; умение анализировать рисунок одноклассников. Формирование умений эмоционально откликаться на

прекрасное в жизни и произведениях искусства, образно воспринимать внешний мир, изображать его в рисунках.

Урок по авторской программе носит комбинированный характер, то есть сочетает в себе организацию учащихся к занятиям, введение учителем нового материала, практическую работу, подведение итогов урока. Однако меняются методы и приемы, которые начинают нести психологическую направленность. На уроке ученик последовательно проживает несколько этапов взаимодействия: с миром искусства, с одноклассниками, с самим собой, с учителем.

Наиболее важным аспектом является диагностика эмоциональной культуры младших школьников, контроль и коррекция текущих результатов деятельности, постановка на их основе перспективных целей с учетом достигнутых результатов. Все описанные технологические приемы (см. приложение 1) включают психологический компонент. Схему действий учителя можно представить следующим образом:

Схема 2



На начальном этапе учителем производится диагностика эмоциональной культуры по выделенным критериям. Исходя из полученных результатов ставятся перспективные цели и текущие задачи. Далее осуществляется работа по реализации модели. На протяжении

осуществления модели учителем производится отслеживание промежуточных и конечных результатов и на их основе - корректировка целей и задач, которые ставятся перед учащимися.

Таким образом, мы описали модель процесса формирования эмоциональной культуры младших школьников. Ее эффективность была проверена в ходе экспериментальной работы, которая проводилась на базе начальных классов МОУ «Гимназия № 6» и гимназических классов школы № 15 г. Глазова с 2002 по 2006 год. Результаты работы представлены в п. 2.2. диссертации.

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы

Разработанная нами модель имеет своей целью формирование эмоциональной культуры младших школьников в учебном процессе на уроках изобразительного искусства. Эффективность разработанной нами модели была проверена в ходе экспериментального исследования, которое проводилось в три этапа.

1 этап (2002 – 2003 гг.) – констатирующий эксперимент. Задачей данного этапа было изучение и обобщение опыта работы учителей по проблеме развития эмоциональной культуры учащихся начальной школы. Данное исследование проводилось методом анкетирования и бесед.

Для работы использовалась анкета 1 (см. приложение 2). Также была определена экспериментальная площадка, участники эксперимента.

С помощью таких методов, как анкетирование, наблюдение, психологическое тестирование, анализ результатов учебной деятельности, беседы с учениками, учителями, собирались и обрабатывались данные об уровне эмоциональной культуры учащихся, была разработана модель процесса развития эмоциональной культуры младших школьников.

2 этап (2003 – 2005 гг.) - формирующий эксперимент. На данном этапе осуществлялась работа по внедрению модели в условиях осуществления реального учебного процесса, диагностика и коррекция промежуточных результатов.

3 этап (2005 – 2006 гг.) - итоговый эксперимент. Вновь были применены исследования по тем же критериям, что и при проведении констатирующего эксперимента. В результате экспериментальной работы на этом этапе сопоставлялись данные констатирующего и контролирующего экспериментов, проводился анализ эффективности апробированной модели процесса развития эмоциональной культуры младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОУ «Гимназия № 6», средней школы № 15 г. Глазова. В эксперименте принимали участие 312 младших школьников начальной ступени образования, 29 учителей.

В ходе экспериментальной работы проверялась эффективность предложенной модели по формированию эмоциональной культуры младших школьников и значимость выделенных нами условий развития данных качеств личности.

В констатирующем эксперименте решались следующие задачи:

- выявить степень подготовленности учителей начальных классов к развитию эмоциональной культуры в учебном процессе;
- определить исходный уровень развития эмоциональной культуры.

Анкета 1 дала возможность для более полного выявления субъективных отношений к эмоциональной культуре учителей школ города. Анкета позволила выделить недостаточный уровень знаний, составляющий основу методологической грамотности.

Отвечая на первый вопрос анкеты, большинство опрошенных учителей (60 %) считают, что эмоциональная культура – владение эмоциями, умение быть тактичными в эмоциональном плане; 15 % учителей понимают под этим

понятием выразительную речь учителя и ученика, присутствие только положительных эмоций в учебном процессе, и 25 % педагогов затруднились с ответом.

Все педагоги отметили, что на современном этапе стоит поднимать проблему эмоциональной культуры младших школьников.

Однако ответы на третий вопрос показали, что у 65 % учителей не хватает времени в учебном процессе для формирования эмоциональной культуры из-за перегруженности; 31 % педагогов отметили, что работают по данной проблеме периодически, и лишь у 4 % учителей работа ведется систематически и целенаправленно.

Отвечая на четвертый вопрос, 75 % учителей отметили, что в своей работе используют беседы, свой личный опыт; 15 % педагогов отметили создание благоприятного психологического климата в классе, использование интегрированных уроков, предметов гуманитарного цикла (изобразительное искусство, музыка, литература), тренинги, и у 10 % учителей этот вопрос вызвал затруднение.

Ответом на последний вопрос было желание педагогов познакомиться с эффективными методами и приемами, технологиями формирования эмоциональной культуры учащихся в учебном процессе. Учителя подчеркивают, что в настоящее время очень мало литературы по данному вопросу, не хватает знаний у самого учителя в этой области.

Другая группа задач была обращена к учащимся и выявляла исходный уровень формирования их эмоциональной культуры. Было охвачено 50 учеников будущих экспериментальных классов и 50 учеников будущих контрольных классов. Изучение проводилось в условиях естественного обучения на уроках изобразительного искусства.

Диагностика формирования эмоциональной культуры учащихся проводилась по выделенным нами критериальным основаниям, которые стали также критериями жизнеспособности модели. Отметим их еще раз:

1. Мотивационный.

2. Деятельностный.
3. Эмоционально-чувственный.
4. Творческий.

Мотивационный компонент рассматривается нами как познавательный интерес к искусству и к эмоционально-творческой деятельности, осознание личностной значимости изобразительных умений и навыков.

К деятельностному компоненту мы относим такие качества, как интенсивность, напряжение, темп, ритм, объем нарастания и затухания деятельности младшего школьника. Деятельностный компонент заключается в готовности осваивать технические приемы рисунка, понимании языка искусства в процессе создания художественного образа, в применении приемов эмоционально-творческой деятельности.

Особое значение мы придаем эмоционально-чувственному компоненту, так как он играет важную роль в процессе учебной деятельности у младших школьников, помогает понять свой и внутренний мир другого человека, создает жизнерадостность и хорошее настроение.

И, наконец, творческий компонент свидетельствует о самостоятельной эмоционально-творческой деятельности, связанной с освоением технических приемов рисунка, чувстве ответственности за полученный результат.

Перечень критериальных оснований формирования эмоциональной культуры определил систему диагностических тестов, которые обращены к учащимся и выявляют исходный уровень формирования эмоциональной культуры. В процессе исследования использовались следующие методики: цвето-рисуночные тесты М.З. Дукаревича, Люшера, Хэммера. Эмоциональное состояние фиксировалось подробно с помощью рисуночного теста «Дерево, дом, человек» [25].

Для диагностики творчества мы использовали тест, предложенный Е.М. Торшиловой «Круги» [144]. Оценка теста включает следующие показатели:

- скорость, или беглость мышления: общее количество рисунков;

- пластичность, или гибкость: степень разнообразия рисунков;
- оригинальность, нетривиальность мышления: количество оригинальных работ;
- тщательность разработки, детализация рисунков.

Проанализировав продукты детского творчества учащихся начальных классов, мы отметили низкое количество работ, характеризующих умение детей выражать изобразительными средствами их внутренний мир. Данные тесты показали, что для большинства детских работ была характерна стереотипность композиционного решения, использовались в основном холодные и темные цвета, что говорит о тревожности, снижении настроения и эмоциональной напряженности. У таких детей рисунки мелкие, линии неуверенные или, наоборот, все рисунки велики по размерам. В основном учащиеся в рисунках использовали темные тона – признак снижения настроения, обедненную цветовую гамму, что свидетельствует о снижении общего уровня активности, настроения. В рисунках отсутствовала оригинальность творческих решений, большинство учащихся копировали образец, созданный учителем. Лишь в нескольких творческих работах были зафиксированы элементы творчества, например, в цветовом решении (преобладала яркая, красочная гамма цветов), в композиционном построении.

Задания В.М. Минаевой [97] были направлены на изучение эмоционального развития и понимание внутреннего мира другого человека.

Учащимся предлагалось продемонстрировать веселого, печального, испуганного, сердитого, удивленного мальчика (девочку). Выразительное средство, используемое школьником при демонстрации указанного эмоционального состояния, обозначалось знаком «+» в соответствующей графе таблицы (см. приложение 3).

Следующее задание предполагало карточки с графическим изображением радости, горя, страха, гнева, удивления, которые предъявляют по одной с вопросом «Какое это лицо?» Ответы детей записываются в таблицу (см. приложение 3).

Третье задание было направлено на изучение понимания учащимися эмоциональных состояний людей. Школьнику предлагалось ответить на вопросы:

- Когда бывает интересно?
- Когда человек удивляется?
- Когда человек получает удовольствие?
- Когда бывает стыдно?
- Когда бывает страшно?
- Когда человек злится?
- Когда бывает радостно?
- Когда у человека горе?

Каждый следующий вопрос задавался после ответа школьника на предыдущий.

Анализ ответов младших школьников показал, что учащиеся не владеют мимикой и пантомимикой. Они не могут продемонстрировать описанные состояния невербальными средствами. Самым сложным заданием для школьников было ответить на вопросы, предлагаемые учителем. Учащиеся отвечали односложно. Например, на вопрос «Когда человек удивляется?» были получены следующие ответы: «Не знаю, что-то увидел».

Мы сделали вывод, что 52 % учащихся проявили низкий уровень эмоциональной культуры. Средний уровень формирования эмоциональной культуры выявлен у 46 % младших школьников, и лишь 2 % учащихся оказались на высоком уровне формирования эмоциональной культуры - это дети, которые обучаются в системе дополнительного образования.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность выдвигаемой нами проблемы и необходимость проведения специальной работы по апробации методики формирования эмоциональной культуры младших школьников.

В условиях современной организации процесса обучения в школе идет поиск новых методов и средств, которые позволили бы реализовать более

активное взаимодействие двух или более субъектов. Иными словами, речь идет о поиске инновационных технологий обучения, что обусловлено новыми целями, задачами, требованиями к подготовке выпускников школ. В числе таких технологий, по нашему мнению, следует выделить технологию содержания уроков по формированию эмоциональной культуры младших школьников.

Термин «технология» (греч. «мастерство», «наука») пришёл в педагогику из производственной сферы и стал вполне правомерным применительно к процессу обучения и воспитания в целом. Словарь современного русского языка [111] определяет технологию как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве. Понятие «технология», прежде всего, увязывается с производственными процессами. Т.В. Машарова [91] понимает технологию обучения как построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения, что является актуальным для нашего исследования.

Между тем в последние десятилетия широко стало использоваться понятие «педагогическая технология». Педагогическая технология – это направление, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения (Т.В. Машарова). Первоначально термин “педагогическая технология” использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [91].

Поворот российского образования к человеку, к гуманистическим идеям сделал актуальной проблему личностно-ориентированного

образования. В его контексте подвергается пересмотру отношение к ученику как к объекту педагогического воздействия и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования, обладающего уникальной индивидуальностью.

Личностно-ориентированное обучение требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Для них характерно сотрудничество, направленность на поддержку индивидуального развития ученика, предоставление ему необходимого пространства, сотворчество педагога и ученика. Личностная направленность образовательного процесса определенным способом влияет на ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и творчество ученика и педагога, целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика [45].

Целью формирующего эксперимента стало внедрение педагогической технологии уроков изобразительного искусства, направленной на развитие у младших школьников эмоциональной культуры.

Экспериментальные действия проводились в условиях естественного педагогического процесса (2002 – 2005 гг.). Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил наметить пути работы для успешного развития эмоционального мира, положительного эмоционального отношения учащихся к учебной деятельности, эмпатии.

Авторская программа «Твори, выдумывай, пробуй» стала содержанием второго и основного этапа формирования эксперимента.

В своем исследовании мы исходили из того, что формирование эмоциональной культуры школьников будет эффективным, если:

- организуется эмоционально-творческий подход педагога к процессу обучения (будут использоваться на уроках эмоциональный, обучающий, практический блок);
- будут созданы ситуации успеха для каждого учащегося;
- будет использован синтез искусств.

Творчество в работе проявляется в том, что при единой для всех теме ученик создает оригинальное произведение с соблюдением изученных правил.

Мы считаем, что пробуждению у учащихся интереса к изучению изобразительного искусства, созданию положительной эмоциональной атмосферы в классе, пониманию своего внутреннего «Я» и мира другого человека, знанию своей национальной истории помогут уроки эмоциональной культуры. Это связано с тем, что, во-первых, они могут отличаться высокой эмоциональностью, во-вторых, организуя ситуацию успеха на уроке, мы можем более эффективно использовать богатство содержания и методическое разнообразие данных занятий.

Что нужно сделать учителю для того, чтобы учащимся захотелось общаться, сочинять, играть? Как создать мотивацию интереса? Учитель создает условия, выбирает методы и приемы в зависимости от основной цели занятия, задает учащимся роль и чувства.

Содержание уроков изобразительного искусства по развитию эмоциональной культуры представлено основными блоками: психологический, обучающий и практический (см. таблицу 2). Данные блоки взаимодополняют друг друга. Перейдем к их краткой характеристике.

Таблица 2

Эмоционально-творческая деятельность учащихся в учебном процессе

Эмоциональный блок			Обучающий блок			Практический блок		
Арт-терапия	Эмоциональная разминка	Релаксация	Экскурсии в музеи	Учебная деятельность	Выставки творческих работ	Составление сказок	Выполнение творческих работ	Дневник эмоций

Эмоциональный блок – формирование пяти сенсорных систем ученика (зрение, слух, осязание, вкус и обоняние); применение арт-терапевтических техник (работа с различными материалами, использование музыки, движений тела, релаксационные приемы). Учим школьников прислушиваться к себе, к своим чувствам, выражать эмоции, сохранять хорошее настроение, снимать напряжение и утомляемость во время учебного дня.

Обучающий блок – формирование интереса к пониманию своего внутреннего «Я». Развитие чувственности становится напрямую связано с основами художественной грамотности. Кроме этого, решаются следующие задачи: вызвать положительный эмоциональный отклик на произведения искусства у школьников, развивать у учащихся интерес к изучению картин известных художников и умению понимать язык искусства, развивать творческую фантазию, эмоциональную отзывчивость на произведения народного искусства.

Практический блок - развитие творческих умений, навыков при создании различных художественных работ. Кроме этого, решаются задачи по развитию интереса к изобразительной деятельности, эмоционально-эстетической отзывчивости на свою работу и работу товарищей, в самостоятельном творческом решении, способности представлять себя активным соучастником изображаемых событий, вторично переживать чувства в воображаемой ситуации, адекватно оценивать как свою работу, так и работу одноклассников.

Реализуя ситуацию успеха на уроке изобразительного искусства, мы стремимся сделать уроки эмоционально-привлекательными для учащихся, заинтересовать их самим процессом работы над своим рисунком и рисунком товарища, чтобы достижение одного урока становилось стимулом для работы на следующем занятии.

Младшие школьники учатся замечать красоту в природе, находить красивые словосочетания и предложения, мысли в работах одноклассников,

учатся прекрасным отношениям между людьми, взаимовыручке и взаимопомощи. В этом им помогают экскурсии в лес, на речку, в парк, на луг, на школьный двор, в ходе которых дети раскрепощаются, пытаются объяснить состояние, явление природы своим внутренним состоянием. В нетрадиционной обстановке школьник раскрывается не только словесно, но и на листе бумаги.

Авторская программа по формированию эмоциональной культуры включает проведение занятий, в процессе которых педагог должен решать ряд важных задач: раскрыть сущность нравственных понятий и эмоций (хорошо – плохо, друг – враг, добро – зло, смеяться – плакать и др.), познакомить младших школьников с характеристикой эмоциональных состояний, присущих человеку, учить детей видеть эмоциональное состояние других и собственный эмоциональный образ, соотнося с конкретной ситуацией, уметь выражать свое эмоциональное состояние в рисунке, сочинениях, жестах и мимике (см. приложение 4).

Тематика данной программы отвечала представлениям о жизненных явлениях, которыми интересуется младший школьник; художественные образы потенциально выражали близкие учащимся переживания, настроения, чувства. Главным методом изучения предлагаемого учащимся материала явился метод аналогий и сравнений художественных произведений различных видов искусств.

Опишем **этапы урока** по интегрированной программе.

1 этап - эмоциональное вхождение в занятие. Этот этап предполагает соблюдение важнейшего условия – создание на уроке атмосферы любви и доверия. Без этого, на наш взгляд, ученик не может быть творцом. Каждый урок мы начинаем с небольшой разминки, упражнения, игры, чтобы ученики обрели состояние внутренней гармонии и тишины, чувство нежности, красоты и любви по отношению к окружающему миру. Предлагаем некоторые приемы, которые может использовать каждый

учитель в начале урока, чтобы создать положительный психологический настрой на весь день. Их можно увидеть в приложении 5.

. Каждое занятие начинается словами: «Сегодня у нас необычный урок...», «Мы отправляемся в сказочную страну...», «Сегодня к нам в гости пришла сказка...». Вместе с любимыми сказочными героями ученики на уроках изобразительного искусства совершают путешествия в окружающий и сказочный мир, знакомятся с новыми терминами, закрепляют пройденный материал.

2 этап – **познавательный, или вхождение в неизвестное** (знакомство с новым понятием, словом, цветом и т.д.). На наш взгляд, этот этап урока является самым важным. Поэтому учитель должен использовать все богатство и разнообразие методических приемов, включая музыку, литературу, естествознание, театрализацию. Кроме того, учитель должен добиваться, чтобы на уроке звучали не холодные, бездушные, хотя и правильные ответы учеников, а ответы, содержащие собственные переживания и впечатления, окрашенные детской эмоцией. Именно тогда процесс восприятия искусства приобретает единство мысли и чувства.

С первых уроков изобразительного искусства начинаем работать над использованием выразительных возможностей цвета, учимся пользоваться ими при воплощении творческих замыслов. Прежде чем нарисовать образ любимого героя, идет описание его характера, выражение своих эмоций по отношению к образу, говорим о том, как изменяется выражение лица в зависимости от настроения.

Много говорим о цвете, который помогает выражению эмоций. Школьники учатся на палитре подбирать гамму цветов и оттенков как для добрых и счастливых образов, так и для коварных и жестоких. Соответственно получают такие оттенки и цвета: желтый, оранжевый, розовый, светло-зеленый, серо-желтый – для положительных героев; красный, фиолетовый, серый, черный, темно-зеленый и др. – для отрицательных героев.

Цветотворчество предполагает работу с цветовым пятном, смешивание красок, эмоциональное и образное оживление цветового пятна. Эта работа будит и активно стимулирует речевую активность младших школьников и их образную фантазию. Учащиеся в ходе работы над цветом открывают, что цвет можно чувствовать, изучать, он пахнет, звучит, превращается.

В этом помогают игровые задания, т. к. они делают более увлекательным период первого знакомства с красочными материалами, создают положительный настрой на вторую половину урока.

Одним из таких заданий является «Цветовая угадайка». В этой игре используется ограниченный набор красок (например, коробка гуаши). Один из участников тайно от остальных смешивает какие-то две краски из набора. Другие должны угадать, из каких красок составлен цвет, а затем получить такую же смесь, тем самым доказать свою правоту (или убедиться в ошибке).

После изучения темы «Волшебные краски» учитель может использовать игру «Проверь себя». Ведущий кидает мяч ученику, называя два основных цвета (например, желтый и красный). Ребенок должен сказать, какой получится цвет при их смешении, и кинуть мяч обратно.

Игра «Животные и цвет».

Учитель показывает карточку с разными животными и просит назвать их эмоциональное состояние и подобрать к ним цвет.

Следующее игровое «Веселый карнавал» задание также вызывает большой интерес у школьников. Учитель говорит, что сказочные герои собираются на карнавал, одновременно показывает их. Задача учеников – помочь подобрать костюмы героям, учитывая их характер и настроение.

«Что спряталось в пятнышке?»

На альбомный лист бумаги капнуть несколько чернильных пятен. Сложить лист вдвое. Полученные симметричные отпечатки чернильных пятен учитель показывает школьникам и говорит: «Пофантазируйте, угадайте, кто спрятался в пятнышке?»

Кроме того, каждый ученик ведет «Дневник эмоций», в котором отмечает схематично и цветом свое настроение. Интересно отметить, что этот дневник очень нравится учащимся начальной школы. Учитель, благодаря дневнику, может увидеть, как меняется отношение учащихся к уроку, к внутреннему состоянию.

3 этап – творческий, или практический. На этом этапе ученик погружается в свой внутренний мир и пытается показать в рисунке свои мысли и чувства, раскрыть свое внутреннее «Я», свою неповторимость.

4 этап – психофизическая разгрузка, или завершающий. Завершающий этап способствует удовлетворению потребности школьника в данный момент. В конце урока ученик может поделиться своими впечатлениями, описать свой рисунок, придумав ему название и сюжет. Проходит выставка рисунков с привлечением и обсуждением работ учеников и их родителей. Фрагменты уроков можно увидеть в приложении 6.

Во время урока этапы могут меняться местами, могут появляться новые или поочередно повторяться между собой – все зависит от прогнозирования результата деятельности, от поставленной учителем цели на данном уроке. Важно учитывать при планировании уроков, что 1 и 4 этапы необходимы на каждом занятии, так как успехи ученика напрямую зависят от того, насколько, незаметно, тонко учитель введет его в особый мир искусства, царящий на занятии.

Кроме того, проектирование уроков учителем должно строиться на оптимальности достигаемой цели, соответствии каждого этапа общей цели занятия, создании мотивации, психологического комфорта, положительного эмоционального стиля взаимодействия.

Важно отметить, что педагог не играет здесь роль учителя, а является равноправным участником этих минут, делится с учениками своими собственными впечатлениями, раздумьями, переживаниями.

В содержание занятий включаются игры, упражнения, имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе, а также авторские находки. В

качестве основных методов и приемов используются арт-терапия, тренинг эмоций, работа с природными материалами, сказка, танец, сенсорные системы, минуты релаксации, примеры выражения своего эмоционального состояния в рисунке, музыке. Весь арсенал средств работает на то, чтобы увлечь, зажечь, душевно разбудить школьников.

Само понятие «арт-терапия» имеет различные толкования. Во-первых, это динамическая система взаимодействия между учеником, продуктом его изобразительной творческой деятельности и педагогом с целью реализации важнейших функций образования: психотерапевтической, развивающей, воспитательной и др. Во-вторых, арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры личности. В-третьих, как сохраняющая здоровье инновационная педагогическая технология, а также новая система работы учителя [67].

Трудно представить себе обучение в школе без такой технологии арт-терапии, как сказка, особенно на уроках изобразительного искусства. **Сказка** – это свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли. Какая осторожность и нежность нужны для того, чтобы, пройдя по утреннему лесу, не стряхнуть капельки росы с веточек и листочков, не спугнуть щебечущих маленьких птишек. Вот такая же осторожность нужна и нам педагогам каждую минуту [112].

Мы согласны с мнением Г.М. Москвиной, что не всякую сказку и не любое стихотворение можно использовать на уроках изобразительного искусства. Это должно быть художественно полноценное произведение, образное, живописное, «зримое» [102].

Посредством ненавязчивых сказочных образов учащимся предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка их возможностей и веры в себя. При этом школьники отождествляют себя с положительным героем. Это позволяет усваивать моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Учитель может предложить ученикам составить сказки на следующие темы: «Про самое смешное», «Самый счастливый день», «Что я знаю о своих друзьях?», «Маленький, да удаленький», «Про самое интересное», «Что я ценю в людях?», «Путешествие кленового листочка», «В гостях у доброй феи», «В замке у злого волшебника» и др. Сочинения некоторых учеников можно увидеть в приложении 7.

Во время изучения трудных тем, усталости, невнимательности учеников включается успокаивающая музыка из серии «Магия волн», «Музыка прибоя», «Волшебство леса», «Дыхание весны». Школьники в это время расслабляются (закрывают глаза, садятся удобно за партой) и мысленно отправляются в удивительное путешествие, во время которого учитель рассказывает о теплом летнем солнце, шуме прибоя, горячем песке.

Мы считаем, что создание мысленных картин во время прослушивания музыки, шумов, путем осязания разных объектов – хороший пример упражнений, способствующих самораскрытию, поиску новых сторон естества, росту личности. Рисование для них становится не просто забавой, а радостным, творческим, вдохновенным трудом.

В итоге урок по формированию эмоциональной культуры создает для младших школьников еще один канал для достижения успеха, поскольку многие из них открывают в себе способности, о которых ранее не подозревали.

Критерием эффективности творчески развивающей работы с детьми могут служить качественно выполненные творческие задания, преобладание положительных эмоций, изменение характера детских рисунков (преобладание ярких, светлых красок, уверенность контуров рисунка, выражение положительных эмоций через рисунок), умение оценить свою работу и работу одноклассников, понимание внутреннего мира человека через созданный рисунок.

Эффективность реализации программы «Твори, выдумывай, пробуй» напрямую связана с правильной организацией педагогической деятельности.

Задачей педагога являлось обеспечение положительной психологической обстановки в классе. Мы исходим из того, что огромное влияние на установление контакта между учащимися оказывает личность самого учителя. Первостепенное значение имеют его человеческие качества, проявление искреннего уважения к чувственному миру ребенка, желание находиться рядом с детьми и воспринимать их мир как реально существующий.

Уроки по формированию эмоциональной культуры призваны сгладить недостатки развития эмоциональной сферы. Такие занятия полезны всем учащимся, но наиболее значимы для тех, чьи отличительные особенности обусловлены незрелой регуляторной сферой, эмоциональной недостаточностью.

Для проведения уроков эмоциональной культуры учитель должен помнить ряд правил, которые мы называем **«Золотые ключи к душе ученика»**:

1. Начиная урок с улыбки, добрых пожеланий в адрес учеников. Это залог радостного дня и хорошего урока.
2. Интересуйся, с каким настроением ученики пришли в школу.
3. Вместо вопроса «Вам понравилось?» задавай вопросы о чувствах и ощущениях школьника:
 - За кого ты порадовался?
 - Что тебя огорчило?
 - Что доставило удовольствие, радость на уроке?
4. Постарайся, чтобы каждый новый материал на уроке увеличивал эмоциональный опыт ребенка.
5. Главное на уроке – эмоциональное выражение учеником своих чувств (в речи и при изображении на листе бумаги), развитие творческого начала.

Учитель должен помнить, что возможности детского организма велики и при правильном и адекватном воспитании и обучении проблемы, возникающие на разных этапах жизни, постепенно исчезнут.

Это зависит от того, насколько учитель сможет понять особенности школьника, создать для него условия, в которых при воспитании и обучении будут максимально использованы его потенциальные возможности, скорректированы нежелательные тенденции в развитии. От того, как будет происходить формирование жизненных навыков ребенка, зависит, станет ли его последующая деятельность творческой, интересной, значимой для самого себя, только тогда он войдет во взрослую жизнь человеком, понимающим свой внутренний мир и мир другого человека, умеющим трудиться и получать радость, т.е. счастливым человеком.

Формирующий эксперимент показал, что в процессе формирования эмоциональной культуры происходило обогащение эмоционального, художественного опыта младших школьников, и это привело к тому, что для них стало возможным выразить личные переживания, внутренний мир в создаваемых творческих работах на листе бумаги. Важным результатом своей работы мы считаем и то, что у учащихся в процессе творческой работы появилась потребность в художественном творчестве, уверенность в собственных силах.

Опытная работа подтвердила, что последовательное усложнение формирования эмоциональной культуры должно происходить таким образом, чтобы обеспечить перспективы развития эмоциональности учащихся и их готовность к дальнейшему эстетическому развитию на каждом возрастном этапе.

Разработанная нами программа позволила обеспечить необходимую предпосылку эффективности исследованного нами процесса – единство освоения младшими школьниками основ эмоциональной культуры на материале уроков изобразительного искусства и формирования их внутреннего мира.

Таким образом, эмоциональная культура формирует личность ребенка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы – добро и зло, смелость и трусость, сострадание и ненависть, совершенствует эстетические чувства ребенка, помогает понять нравственные и аморальные поступки человека, оценить прекрасное и является главным условием совершенствования духовной культуры.

2.3. Результаты экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры младших школьников

Цель контрольного эксперимента: определение степени эффективности системы работы по авторской программе.

На этапе контрольного измерения, в котором участвовали экспериментальная и контрольная группы, были выявлены уровни формирования эмоциональной культуры (см. табл. 3).

Таблица 3

Уровни сформированности эмоциональной культуры

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. эксперимент %	Контрольный эксперимент %	Констат. эксперимент %	Контрольный эксперимент %
Низкий уровень	54	20	52	40
Средний уровень	44	70	46	56
Высокий уровень	2	10	2	4

Мы можем проследить динамику уровней сформированности эмоциональной культуры младших школьников (см. рис. 3).

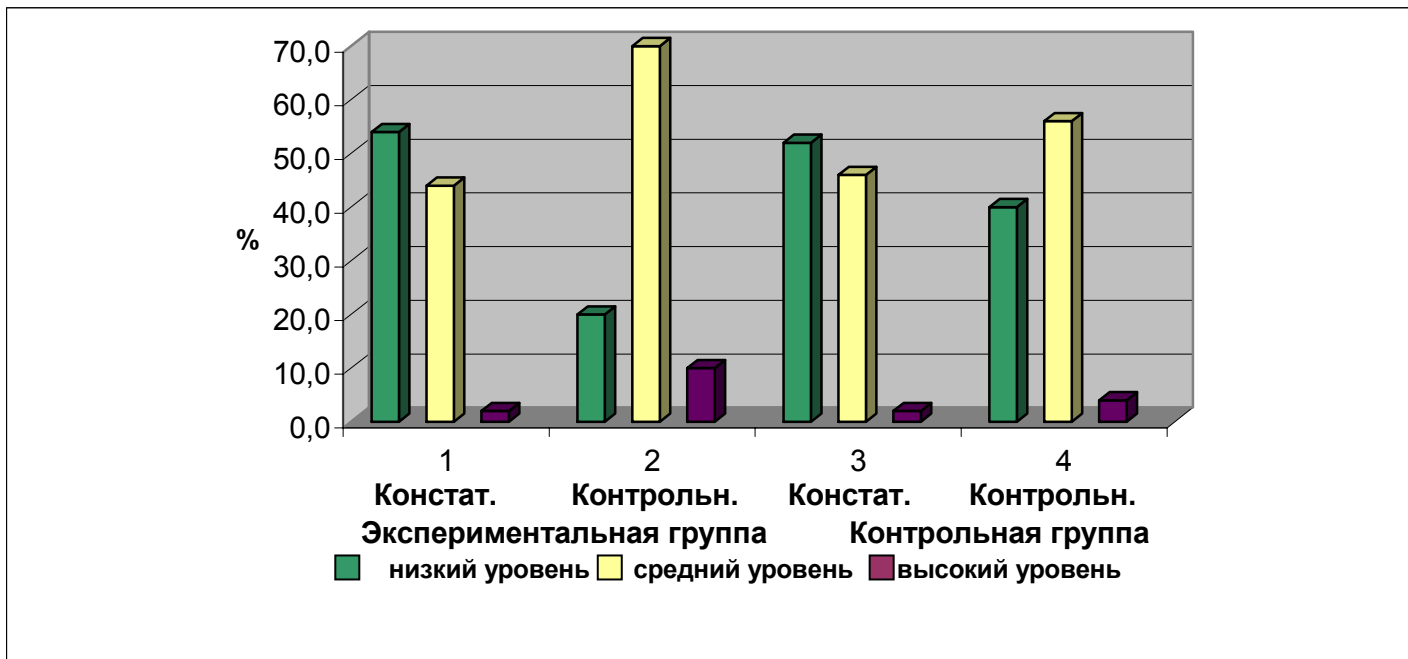


Рис. 3. Динамика уровней сформированности эмоциональной культуры учащихся начальных классов экспериментальной и контрольной группы

Покажем, как формировалась эмоциональная культура младших школьников в процессе реализации модели. Для этого приведем характеристики данного качества у отдельных учащихся с различным уровнем сформированности эмоциональной культуры.

Юля С. В начале эксперимента – низкий уровень эмоциональной культуры. Девочка не осознает, зачем учиться, по ее словам, просто нужно ходить в школу. Иногда на занятиях проявляет любопытство к тому материалу, который носит исключительно привлекательный характер. Цели учебной деятельности не осознаются. Учебный материал усваивается девочкой лишь частично, в основном на уровне понятий. При знакомстве и анализе картин известных художников проявляет равнодушие. Практическая работа совершается по инструкции при постоянной помощи учителя. Рисунки носят шаблонный, стереотипный характер. В работах чаще всего

преобладают темные цвета (черный, синий, коричневый, фиолетовый). Девочка быстро устает, часто отвлекается, не может ориентироваться при смене видов деятельности. На переменах Юля часто сидит одна, мало общается с ребятами. В случае затруднений часто плачет или совершенно равнодушно и созерцательно воспринимает происходящее на уроке. Может отказаться от выполнения практической работы. Успеваемость по результатам учебной деятельности низкая.

В конце эксперимента наблюдались следующие изменения: высокий (творческий) уровень эмоциональной культуры. Появилось осознание ценности и значимости учения, общения с ребятами. Девочка отмечает, что ей стало интересно ходить в школу, любимым предметом стал урок изобразительного искусства. Определился круг интересов, в классе стало много друзей.

Эмоциональные проявления характеризуются положительной направленностью. Девочка радуется, если добивается результата, проявляя при этом старание, настойчивость. При выполнении групповых заданий аккуратно выполняет все предписания товарищей, нередко выражая свое мнение. Внимательна от начала и до конца занятия, даже если чувствует усталость, может заставить себя работать. Хорошо развита речь, легко делает выводы, приходит товарищам на помощь. При анализе произведений изобразительного искусства Юля пытается не только описать, что изображено на картине, но и почувствовать переданное художником настроение. В практической работе девочка стала использовать в основном теплые тона. Рисунки стали носить творческий характер. Стала обращать внимание на то, что свое настроение можно выражать с помощью красок. По своему собственному желанию записалась в художественную школу.

Саша У. В начале эксперимента – средний уровень эмоциональной культуры. Мотивы учения носят узкосоциальный характер. Со слов девочки, она учится, чтобы получать хорошие оценки, как другие ребята, чтобы быть не хуже. В определении сферы предметных предпочтений и интересов

огромную роль играют внешние привлекательные ситуации, в начале недели нравится русский, математика, а в конце – изобразительное искусство. Всегда положительно настроена на учебу, в трудных ситуациях проявляет настойчивость, энергичность, ответственность. При выполнении групповых заданий занимает лидирующие позиции.

В то же время в общении со сверстниками не постоянна, в основном имеет 2 - 3 друзей. В проявлении эмоций сдержанна, часто трудно понять, что она чувствует. Иногда может показать себя как творческий человек. Не всегда может сказать, что ей удалось, что нет, даже по наводящим вопросам оценить свою деятельность. Всегда борется за внимание учителя к себе.

К концу эксперимента наблюдались следующие изменения: третий уровень эмоциональной культуры (творческий). Саша стала четко выражать свои мысли по поводу того, зачем она учится в школе: «Я понимаю, что учусь, чтобы стать лучше, чем сейчас, получать хорошие оценки. Мне нравится узнавать новое вместе с ребятами, дружить с ними, общаться, самой добиваться хороших результатов». Девочка проявляет устойчивый интерес к предметам гуманитарного цикла, в частности к изобразительному искусству.

Обращается за помощью к учителю или товарищам в случае затруднений. Эмоциональна, общительна, радуется не только своим, но и чужим успехам, аккуратна, исполнительна. При выполнении групповых заданий охотно берется за любую работу. Всегда старается оценить свою работу по тем аспектам, на которые указывает учитель. Хорошо развиты такие сенсорные процессы, как зрение, слух, осязание и обоняние. Охотно выступает на уроках с сообщениями, показывая логичность, развернутость и связность выступления. В практической работе показывает оригинальные образы, использует выразительные возможности цвета при создании рисунка.

Саша принимала участие в творческих конкурсах и городских выставках. По итогам успеваемости девочка была одной из лучших в своей параллели.

Посещение и анализ уроков показали, что недостаточно внимание уделяется развитию эмоциональности, креативного мышления, почти отсутствуют творческие задания по развитию внутреннего «Я», сенсорных систем. Учащихся начальных классов не учат понимать внутреннее состояние другого человека, сопереживать, владеть мимикой и жестами. Отсутствует методика развития эмоциональной культуры школьников при изучении гуманитарных дисциплин, учебные пособия с набором продуктивных заданий.

В формирующем эксперименте участвовали учащиеся двух экспериментальных классов.

В начале эксперимента в экспериментальной группе было 54 % учащихся с низким уровнем эмоциональной культуры. В контрольной группе было 52 % учащихся с данным уровнем. У данных учащихся преобладали неустойчивые мотивы учения (получить похвалу, хорошую оценку), часто мотивы учения были совсем не связаны с результатом учебной деятельности (учение по принуждению, из-за страха). Лишь иногда школьники проявляли ситуативное любопытство к какому-либо материалу, к необычным ярким моментам на занятии, но этот интерес быстро угасал. При усвоении учебного материала по предмету «Изобразительное искусство» показывали непонимание во время обсуждения картин художников, не вникали в предмет обсуждения, вели себя отстраненно, не могли справиться с простым заданием без помощи учителя. У детей отсутствует знание о средствах выразительности рисунка. Внимание этих учащихся отличалось неустойчивостью, слабой концентрацией, большинство детей быстро уставали, отвлекались, долго не могли включиться в работу.

Данная группа школьников отличалась умеренным проявлением эмоций, положительное отношение к деятельности наблюдалось в эмоционально-привлекательных ситуациях, например, в игре, при включении в содержание урока необычных, привлекательных фрагментов (сказок, просмотра видео сюжетов т.д.). В конце эксперимента количество учащихся

с данным уровнем эмоциональной культуры уменьшилось на 12 % (учащиеся перешли в основном на средний уровень развития изучаемого качества). В экспериментальной группе в результате применения модели процесса формирования эмоциональной культуры количество школьников данного уровня уменьшилось на 34 %. Учащиеся экспериментальной группы перешли на 2 (26 % от общего числа) и 3 (8 % от общего числа) уровень формирования эмоциональной культуры.

Учащихся со средним уровнем эмоциональной культуры на начало эксперимента было 44 % в экспериментальной группе и 46 % в контрольной группе. У школьников данной группы были развиты мотивы сотрудничества, мотивы учения характеризовались устойчивостью. Ученики самостоятельны и инициативны в поиске цветовых приемов; у них хорошо развито 2 – 3 сенсорных процесса. Школьники понимают выразительные особенности картин, владеют знаниями о средствах выразительности рисунка. Эмоциональные проявления характеризовались устойчивым положительным отношением к учебной деятельности. Данную группу детей характеризовали яркие эмоциональные проявления: радость, оптимизм. Даже в трудных ситуациях школьники сохраняли положительное отношение к учебной деятельности. Дети умело и с желанием оценивали свои творческие работы и работы одноклассников. Учащиеся проявляли такие волевые качества как ответственность, инициативность, энергичность. В конце эксперимента количество детей с данным уровнем эмоциональной культуры достигло 70 % в экспериментальной группе. В контрольной группе детей с данным уровнем эмоциональной культуры стало 56 %.

Детей с высоким уровнем формирования эмоциональной культуры в начале эксперимента в контрольной и экспериментальной группе было по 2 %. У учащихся с данным уровнем эмоциональной культуры произошли значительные изменения в мотивационной сфере: доминирующими стали мотивы самообразования, дети понимали и осознавали значимость своей учебы, стремились узнать больше, проявляя устойчивый интерес в том числе

и к теоретическим знаниям. В учебной деятельности широко использовались дополнительные источники знаний, учащиеся легко устанавливали связи между новыми и старыми знаниями, проявляли инициативу при выборе дополнительных творческих заданий. Уровень устойчивости внимания был достаточно высоким.

Рисунки школьников отличаются самостоятельностью и творческой инициативой в поиске цветовых приемов изобразительной деятельности. Хорошо развито 4 сенсорных процесса. Ученики создают выразительные образы различными техниками. В конце эксперимента число учащихся с данным уровнем эмоциональной культуры возросло на 8 % в экспериментальной группе и на 2 % в контрольной группе.

Для проверки и доказательства эффективности проделанной опытно-экспериментальной работы мы использовали метод статистической проверки гипотез t -распределения. Данная методика позволяет определить, существенные различия значений и правомерность выводимых отсюда качественных различий. Она основана на применение критерия Стьюдента (t -критерия; см. табл. 4) для сравнения показателей качественной изменчивости значений при нормальном распределении в выборках (различия показателей выражены в процентах).

Таблица 4

Результаты расчета t -критерия Стьюдента

Уровни сформированности эмоциональной культуры	Исходные группы экспериментальной, контрольной выборок	Экспериментальная группа (констатирующий и контрольный эксперименты)	Контрольная группа (констатирующий и контрольный эксперимент)
Низкий уровень	0,21	3,62	1,21
Средний уровень	0,21	2,66	1,06
Высокий уровень	0	1,81	0,62

1 этап - сравним исходные группы в экспериментальной и контрольной выборках (см. табл. 3). Исходные группы в период констатирующего эксперимента однородны: $t = 0,21$; $t = 0,21$; $t = 0$.

Различия между ними установлены с помощью t -критерия Стьюдента по формуле:

$$t = |\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{0,5n} \text{ при } n_1 = n_2 = n,$$

где: φ_1 – значение для величины, соответствующей большей процентной доле; φ_2 – значение для величины, соответствующей меньшей процентной доле; t – распределения;

n – количество наблюдений в группе.

Для 5 % уровня значимости (t табл. = 1,96) данные отклонения могут быть объяснены случайными факторами.

2 этап - в экспериментальной группе в процессе использования авторской программы «Твори, выдумывай, пробуй» в контрольном эксперименте произошли неслучайные изменения: $t = 3,62$; $t = 2,66$; $t = 1,81$.

3 этап - в контрольной группе изменения произошли в силу естественного развития, но однако различия показателей констатирующего и контрольного эксперимента незначительны и находятся в сфере влияния случайных факторов: $t = 1,21$; $t = 1,06$; $t = 0,62$.

Общий анализ тенденции роста и снижения показателей по различным уровням позволяет сделать выводы о динамике формирования эмоциональной культуры.

Охарактеризуем динамику формирования эмоциональной культуры в **контрольной группе** в начале и конце эксперимента по каждому из выделенных нами критериев (см. табл. 5).

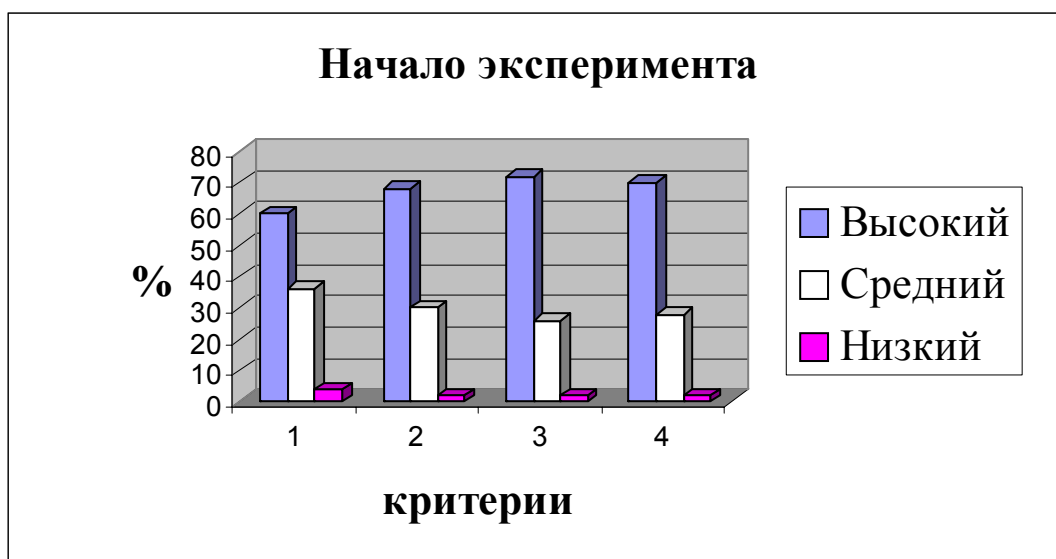
Таблица 5

Динамика формирования эмоциональной культуры в контрольной группе

Все табличные значения даны в процентах

В начале эксперимента				В конце эксперимента		
Уровни, %	1	2	3	1	2	3
Критерии						
Мотивационный	60	36	4	43	51	6
Деятельностный	68	30	2	56	40	4
Эмоционально-чувственный	72	26	2	60	34	6
Творческий	70	28	2	58	40	2

Мы можем проследить динамику формирования эмоциональной культуры по критериям в контрольной группе (см. рис. 4).



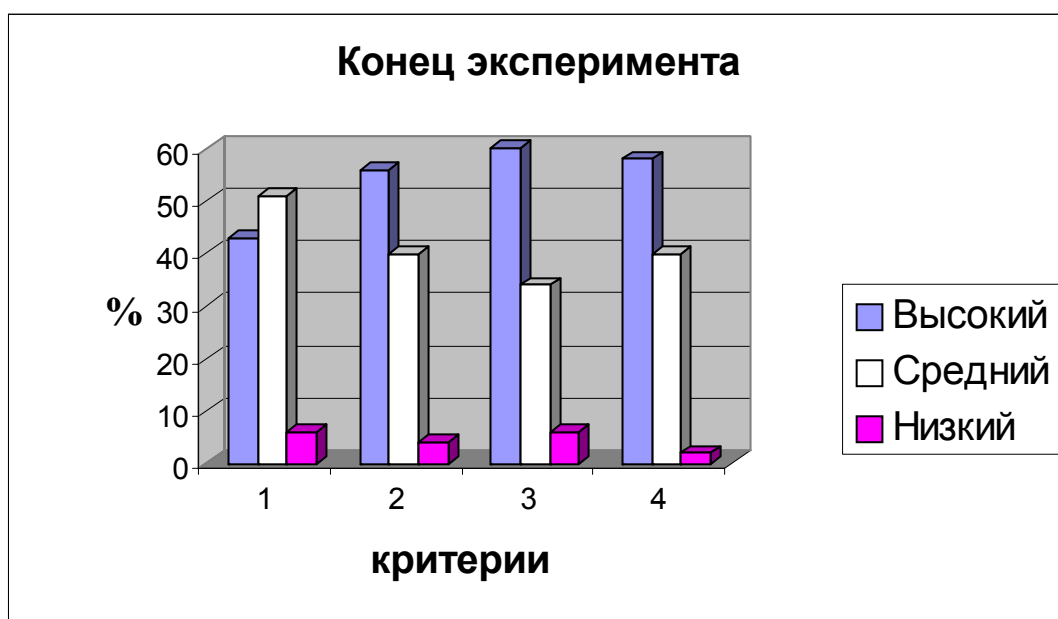


Рис. 4. Динамика формирования эмоциональной культуры по критериям в контрольной группе

По критерию «мотивационный» в начале эксперимента было 60 % учащихся низкого уровня, 36 % - среднего уровня, 4 % - высокого уровня. К концу эксперимента наблюдался рост по среднему, высокому уровням на 15 % и 2 % соответственно. Спад наблюдался по низкому уровню на 17 %.

По критерию «деятельностный» в контрольной группе наблюдались следующие изменения: на начало эксперимента число учащихся по данному критерию низкого уровня было 68 %, среднего уровня – 30 %, высокого уровня – 2 %. В конце эксперимента наблюдался спад по низкому уровню на 12 % соответственно и рост по среднему и высокому уровням на 10 % и 2 % соответственно.

По критерию «эмоционально-чувственный» в начале эксперимента 72 % учащихся демонстрировали низкий уровень, 26 % - средний уровень, 2 % - высокий уровень. В конце эксперимента наблюдалось снижение показателей по низкому уровню на 12 %, а рост по среднему, высокому уровням на 8 % и 4 % соответственно.

Нестандартные задания позволили выявить следующую динамику развития эмоциональной культуры по критерию «творческий»: в начале эксперимента было 70 % учащихся низкого уровня, 28 % - среднего уровня, 2 % - высокого уровня.

В конце эксперимента было 12 % учащихся среднего уровня, показатели высокого уровня не изменились.

Обобщая выводы, следует отметить, что в контрольной группе наблюдался естественный рост по всем критериям. Но данный рост имел неравномерный характер, различную скорость и темп на различных этапах экспериментальной работы.

Динамика формирования эмоциональной культуры в экспериментальной группе отражена в таблице 6.

Таблица 6

**Динамика формирования эмоциональной культуры в
экспериментальной группе**

(все табличные значения даны в процентах)

В начале эксперимента				В конце эксперимента		
Уровни , %	1	2	3	1	2	3
Критерии						
Мотивационный	62	36	2	8	70	22
Деятельностный	66	32	2	22	62	16
Эмоционально-чувственный	72	24	4	18	66	16
Креативный	68	30	2	30	60	10

Мы можем проследить в динамике репрезентативность полученных данных (см. рис. 5).

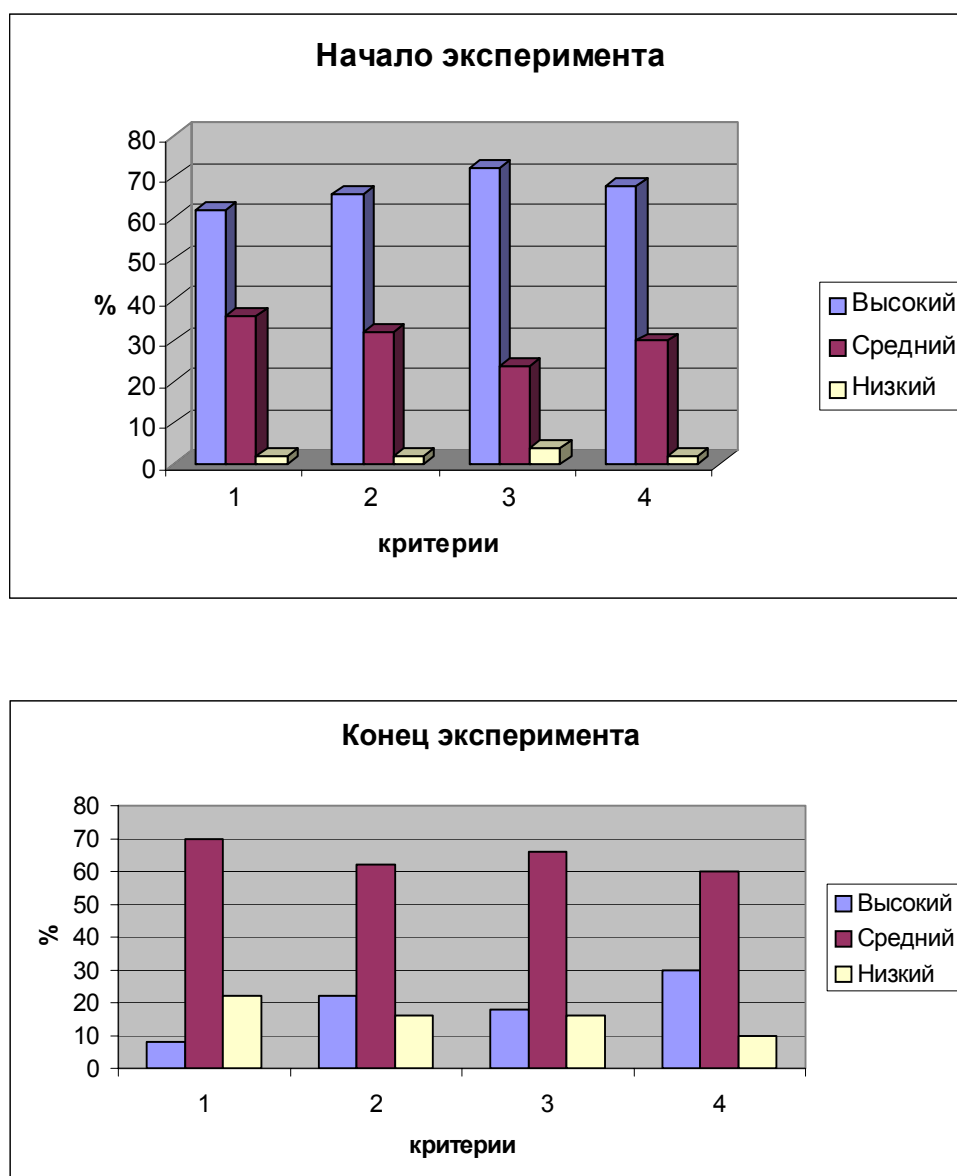


Рис. 5. Динамика формирования эмоциональной культуры по критериям в экспериментальной группе

Опишем данные результаты по тем же критериям, что и в контрольной группе.

По критерию «мотивационный» в начале эксперимента было 60 % учащихся низкого уровня, 36 % - среднего уровня и 2 % - высокого уровня. В конце эксперимента наблюдался спад по низкому уровню на 52 %. Значительно возросло количество учащихся среднего уровня - на 34 %. На высоком уровне наблюдался рост – на 20 %.

Критерий «деятельностный» характеризует эмоциональную культуру в данной группе следующим образом: было 66 % учащихся с низким уровнем, 32 % - среднего уровня, 5 % – высокого уровня. Изменение показателей в сторону снижения было отмечено по низкому уровню на 44 % соответственно. Значительный рост наблюдался на среднем и высоком уровнях - на 30 % и 14 %.

Показатели эмоциональной культуры по критерию «эмоционально-чувственный» менялись следующим образом: в начале эксперимента – 72 % - низкий уровень, 24 % - средний уровень, 4 % - высокий уровень. К концу эксперимента наблюдался спад на низком уровне - на 54 % соответственно. Значительный рост на среднем уровне - на 42 % и 12 % на высоком уровне.

По критерию «творческий» эмоциональная культура имела такую динамику: в начале эксперимента 68 % учащихся имели низкий уровень, 30 % - средний уровень и 2 % - высокий уровень. В конце эксперимента в 2 раза увеличилось количество учащихся среднего уровня. На 8 % увеличились показатели на высоком уровне.

В экспериментальной группе 5 учеников достигли высокого уровня воспитанности по совокупности выделенных критериев, что составило 10 % от общего количества обучаемых в группе; 2 ученика достигли высокого уровня по двум критериям и среднего по одному, что составило 4 % от общего количества детей в экспериментальных группах.

В экспериментальной группе наиболее значительные изменения произошли по мотивационному, эмоционально-чувственному и творческому критерию. Зафиксирован общий рост продвижения с низкого на средний уровень в показателе эмоционально-чувственном, в особенности продвижения с низкого на средний (21 ученик – 42 % от общего количества детей в выборке) и высокий уровень (6 учеников – 12 %).

Значительные сдвиги по критериальным показателям (с низкого на высокий уровень) были зафиксированы у Алины Ф., Вики Я., Маши Н.

Таким образом, проведенная специальная работа в экспериментальной группе позволила учащимся не только овладеть богатством эмоционального мира, но и расширить горизонт своего чувственного опыта, понять свое внутреннее «Я». Одновременно с формированием эмоциональной культуры достигается развитие учебно-познавательных возможностей учащихся: творческое мышление, воображение, фантазия, коммуникативные способности в процессе познания интереса к собственной познавательной деятельности. Созданная педагогическая технология организации уроков изобразительного искусства, как показывают данные формирующего эксперимента, обеспечивает повышение эффективности учебного процесса, положительно сказывается на развитии психических познавательных процессов младших школьников, осознанном восприятии окружающего мира через свободу в деятельности, т.е. субъект-субъектный подход в процессе обучения. Данная технология позволяет разбудить способности ученика, стремление к познанию, к проявлению таланта и творчества.

Выводы по второй главе

1. В соответствии с целью и гипотезой исследования разработана модель формирования эмоциональной культуры младших школьников, состоящая из взаимосвязанных компонентов: цель, педагогические условия, принципы, эмоционально-художественное содержание, включенное в психологический, обучающий, практический блоки, характеристика критериев и уровней, результат эмоционально-художественной деятельности – продукт детского творчества, обеспечивает эффективное положительное эмоциональное отношение к художественному творчеству, повышает интерес к урокам изобразительного искусства и к учебной деятельности в целом.

2. Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, взаимодействие учителя и учащихся.

3. Личностно-ориентированное обучение требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Для них характерно сотрудничество, направленность на поддержку индивидуального развития ученика, предоставление ему эмоциональной развивающей среды, сотворчество педагога и ученика.

4. В процессе формирования эмоциональной культуры происходило обогащение эмоционального, художественного опыта младших школьников, и это привело к тому, что для них стало возможным выразить личные переживания, внутренний мир в создаваемых творческих работах на листе бумаги. Важным результатом своей работы мы считаем и то, что у учащихся в процессе творческой работы появилась потребность в художественном творчестве, уверенность в собственных силах.

5. Опытное-экспериментальное исследование показало, что в экспериментальной группе наиболее значительные изменения произошли по мотивационному, эмоционально-чувственному и творческому критерию, что говорит об эффективности использования модели и технологии в учебном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты проведенного исследования подтвердили правомерность выдвинутой гипотезы и позволили сформулировать следующие выводы:

1. Обоснованное содержание эмоциональной культуры в соответствии с положениями гуманно-культурологического подхода предполагает богатство эмоционального опыта, творчество, стремление к совершенствованию внутреннего мира младших школьников. Теоретически обосновано и системно определено содержание эмоциональной культуры учащегося начальной школы, представленное совокупностью личностных качеств, реализующихся в мотивационном, деятельностном, эмоционально-чувственном, творческом компонентах, позволяющее интегрироваться в культурно-образовательное пространство и развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой.

2. Эмоциональная культура есть часть базовой культуры, основополагающее свойство личности, характеризующее направленность личности к эмоционально-творческой деятельности, представленное богатством эмоционального опыта, творчеством, стремлением к совершенствованию своего внутреннего мира на основе эмоционально-чувственного развития, эмпатии. Нами также было выявлено, что эмоциональная культура является двусторонним процессом, в котором участвуют два субъекта обучения: учитель, с одной стороны, и учащийся, с другой стороны.

3. В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что важнейшими условиями формирования эмоциональной культуры младших школьников являются:

- использование эмоционально развивающей среды в учебном процессе;
- учет возрастных особенностей;
- применение синтеза искусств на уроках изобразительного искусства;

- увеличение эмоционального опыта младших школьников через развитие сенсорных систем, вербальных и невербальных средств и применения цветотворчества;
- профессионализм учителя.

4. С учетом педагогических условий формирования эмоциональной культуры младших школьников на уроках изобразительного искусства разработана модель, которая встраивается в принятую систему начального образования, не нарушая целостности учебно-воспитательного процесса.

5. Созданная педагогическая технология организации уроков изобразительного искусства способствует формированию эмоциональной культуры младших школьников. Формирование эмоциональной культуры осуществляется поэтапно (этап эмоционально-созерцательный, этап эмоционально-образный, этап эмоционально-поисковый, этап эмоционально-творческий) и отражает субъектную позицию ученика. Критериями эмоциональной культуры младших школьников можно считать: мотивационный, деятельностный, эмоционально-чувственный, креативный.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы в соответствии с выделенными критериями показал, что для достижения высоких уровней эмоциональной культуры младшие школьники прошли все выделенные этапы.

6. Исследование также показало, что в организации работы особое внимание следует уделять отбору средств, методов формирования эмоциональной культуры, а также включению детей в различные формы деятельности. Наибольший эффект наблюдался при выполнении учащимися различных творческих заданий, участии в дидактических играх, где им было необходимо продемонстрировать свои умения, проявлять настойчивость, творчество, взаимовыручку.

7. В ходе исследования была доказана эффективность применения модели формирования эмоциональной культуры младших школьников в учебном процессе. В ходе экспериментальной работы был проведен общий

анализ тенденции роста и снижения показателей по различным уровням и критериям эмоциональной культуры, который позволил сделать выводы о положительной динамике изучаемого качества личности.

Результаты проведенного педагогического эксперимента доказали, что процесс формирования эмоциональной культуры младших школьников должен представлять собой четкую систему с определенным содержанием, имеющим развивающий потенциал, с продуманными формами и видами деятельности во время урока и прогнозируемыми результатами.

Таким образом, гипотеза исследования получила свое подтверждение, задачи выполнены, цель достигнута. Исследование открывает широкие перспективы и предполагает постановку новых актуальных задач, которые заключаются в формировании эмоциональной культуры младших школьников во внеучебное время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адищев, В.И. Музыка – это язык чувств / В.И. Адищев // Начальная школа. – 2004. – № 1. – С. 96 – 99.
2. Ажмякова, Н.Н. Межкультурное воспитание младших школьников (на примере обучения иностранному языку): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Ажмякова. – Казань, 2002.
3. Александрова, Е.К. Культурная среда гимназии // Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. – М.: Инноватор-Bennet College, 1996. – Вып. 4. – С. 90 – 95.
4. Амонашвили, Ш.А. Психологические основы педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Киев: Прогресс, 1991.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Наука, 1989.
6. Аниш, М.Н. Эстетическое воспитание учащихся начальной национальной (адыгейской школы) в условиях интегрированного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Н. Аниш. – Майкоп, 2003. – 25 с.
7. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1984.
8. Астахов, И.Б. Содержание и форма художественного произведения / И.Б. Астахов. – М.: Изобразительное искусство, 1963.
9. Балл, Г.А. Норма деятельности – категория педагогическая / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1992. – 318 с.
10. Баскова, Е.Б. Первые шаги в мире искусства / Е.Б. Баскова // Изобразительное искусство в школе. – 2003. – № 1. – С. 70 – 73.
11. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
12. Белинский, В.Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. – М.: Педагогика, 1982.

13. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991.
14. Берштейн, М.П. Эстетизированная эмпатия как способ развития эмоциональной культуры школьников / М.П. Берштейн. – Ульяновск: Мир, 1998.
15. Бибихин, В.В. Язык философии / В.В. Бибихин. – М.: Прогресс, 1993.
16. Библер, В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. - № 6. – С. 38 – 44.
17. Библер, В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975.
18. Блок, А.А. О назначении поэта / А.А. Блок. – М.: Правда, 1990.
19. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д, 1983.
20. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968.
21. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
22. Браже, Т.Г. Целостное изучение эпического произведения: Пособие для учителя / Т.Г. Браже. – М.: Просвещение, 1964.
23. Бугаева, Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л.П. Баева. – М.: Мысль, 1996.
24. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
25. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
26. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.

27. Выготский, Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2001. – С. 304.
28. Гавриловец, К.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников: Книга для учителя / К.В. Гавриловец. – Минск, 1988.
29. Гамезо, М.В. Курс общей возрастной и педагогической психологии / М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1982.
30. Гердер, И.Н. Идеи к философии истории человечества / И.Н. Гердер. – М.: Наука, 1997.
31. Гирфанова, О.В. Эмоционально-нравственное развитие младших школьников средствами синтеза искусств: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Гирфанова. – Киров, 2006. – 19 с.
32. Гоголь, Н.В. О литературе: Избранные статьи и письма / Н.В. Гоголь. – М.: Гослитиздат, 1952.
33. Гончаров, И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И.Ф. Гончаров. – М.: Педагогика, 1986.
34. Горяева, М.Н. Первые шаги в мире искусства / М.Н. Горяева. – М.: Искусство, 1989.
35. Гуркова, В.В. Душа обязана трудиться / В.В. Гуркова // Начальная школа. – 1992. – № 11 – 12. – С. 31 – 33.
36. Данилова, Е.Е. Ценность младших школьников / Е.Е. Данилова // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Academia, 1998.
37. Данюшенков, В.С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе / В.С. Данюшенков. – М.: Знание, 1995.
38. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – СПб.: Питер, 2001.

39. Демидова, А.П. Формирование новых понятий у учащихся начальной школы средствами диалоговой технологии: Дис. ... канд. пед. наук / А.П. Демидова. – Ижевск, 2004. – 194 с.
40. Дерябин, В.С. Чувства, влечения, эмоции / В.С. Дерябин. – Л.: Просвещение, 1974.
41. Джигоев, О.И. Роль традиций в культуре / О.И. Джигоев. – Тбилиси: Мецниереба, 1979.
42. Дружинин, В.Е. Психология эмоций, чувств, воли / В.Е. Дружинин. – М.: ТЦ «Сфера», 2003.
43. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: Пособие для студентов вузов: В 2 ч. / Б.С. Ерасов. – М.: АО «Аспект-Пресс», 1994. – Ч. 1.
44. Еремеева, В. Дидактические принципы системы Л.В. Занкова глазами нейропсихолога / В. Еремеева // Начальная школа. – 2004. - № 24 . – С. 5 - 8.
45. Загвязинский, М.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / М.В. Загвязинский. – М.: Издат. центр «Академия», 2001.
46. Замятина, О.А. Формирование базовой культуры учащихся начальной школы в образовательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / О.А. Замятина. – Ижевск, 2006. – 18 с.
47. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.
48. Зверев, А.П. Пять необходимых дел в образовании / А. Зверев // Народное образование. – 2001. - № 1. – С. 14 - 19.
49. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997.
50. Зинченко, В.П. От классической к органической психологии / В.П. Зинченко. – М.: Изд-во Международного образования и психологического колледжа, 1996.

51. Зорин, С.С. Формирование визуальной культуры / С.С. Зорин, Л.Н. Веретенникова. – Глазов, 2002.
52. Изард, К.Э. Психология эмоции / К.Э. Изард. - СПб.: Питер, 2000.
53. Изард, К.Э. Эмоции человека / К.Э. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
54. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002.
55. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974.
56. Каландарова, Н.Н. Развитие речевого творчества учащихся эмоционально-ценностными средствами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Каландарова. - Ижевск, 2004. – 19 с.
57. Калчич, И. Учить искусству мыслить возвышенно / И. Калчич // Эстетическое воспитание. – 2001. - № 4. – С. 18 - 20
58. Кандаков, Н.И. Логический словарь / Н.И. Кандаков. - М.: Наука, АН ССР, Институт филологии, 1971.
59. Канунникова, Р.И. Развитие эмоциональной сферы и ее динамика у детей, воспитывающихся в детских домах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.И. Канунникова. – Казань, 2001.
60. Каплина, О.В. Мир красок в эмоциональной сфере человека / О.В. Каплина // Педагогическое творчество. – 2001. – № 2. – С. 3 – 5.
61. Келле, В.Ж. Интеллектуальная и духовная составляющие культуры / В.Ж. Келле // Вопросы философии. – 2005. - № 10 – С. 38 – 54.
62. Киреенко, В.И. Психология способностей детей к изобразительной деятельности / В.И. Киреенко. – М.: Учпедгиз, 1959.
63. Климова, Л.Ю. Игра как педагогическая технология художественного образования детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Ю. Климова. – Ижевск, 2003. – 24 с.
64. Коган, Г.К. У врат мастерства / Г.К. Коган. - М.: Музыка, 1969.
65. Комарова, Т.С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 12. – С. 56 – 58.

66. Концепция содержания образовательной области: «Искусство» в 12-летней школе // Искусство. – 2000. – № 33. – С. 7 – 8.
67. Кожохина, С.К. Путешествие в мир искусства: Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изобразительности / С.К. Кожохина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002.
68. Коновалов, В.Д. Психологические тесты – 1 / В.Д. Коновалов. – М.: СВЕТОТОН, 1996.
69. Котырло, В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – Киев: Радянська школа, 1971.
70. Круглова, Л.К. Духовная культура как система: Дис. ... д-ра филос. наук / Л.К. Круглова. – М., 1998. – 352 с.
71. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996.
72. Кудина, Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Знание, 1988.
73. Кузин, В.С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1 – 3 классах: Пособие для учителей / В.С. Кузин. - М.: Просвещение, 1979.
74. Куликов, Л.В. Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб., 1997.
75. Кулеба, О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования (60 - 90 гг. XX в.): Дис. ... канд. пед. наук / О.М. Кулеба. – М., 2000. – 221 с.
76. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. - М.: Просвещение, 1989.
77. Курганская, Л.М. Воспитание души / Л.М. Курганская // Начальная школа. – 2003. - № 12. – С. 17 – 21.
78. Кущетерова, Ф.Т. Изучение этнопедагогики в вузе как средство формирования национального сознания студентов: Учебное пособие / Ф.Т. Кущетерова. - Карачаевск: Изд-во КЧГПУ, 2000.

79. Лайков, М. У нас не хватает просто культурных людей... / М. Лайков // Москва. – 2000. - № 10. – С. 111 - 113.
80. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А.Н. Леонтьев. - М.: Наука, 1971.
81. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
82. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
83. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992.- 462 с.
84. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда / Д.С. Лихачев // Новый мир. – 1994. - № 8.
85. Локтева, О.Б. С чувства должно начинаться восприятие искусства / О.Б. Локтева // Начальная школа. – 1998. – № 9. – С. 53 – 58.
86. Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика / А.Ф. Лосев. – М.: Просвещение, 2000.
87. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Прогресс, 1992.
88. Лук, А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1982.
89. Лутошкин, А.Н. Исследования эмоциональных состояний группы школьников: Дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Лутошкин. – М., 1969. – 183 с.
90. Макаренко, А.С. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко. – М.: Учпедгиз, 1952.
91. Машарова, Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения / Т.В. Машарова. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1997.
92. Малюков, А.Н. Эстетическое переживание как фактор сегодняшнего дня школьников / А.Н. Малюков. – М.: Просвещение, 1995.
93. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983.

94. Маршак, С.Я. Собрание сочинений: В 4 т. / С.Я. Маршак. – М.: Правда, 1990.
95. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Искусство, 1995.
96. Мелик-Пашаев, А.А. Цвет как выразительное средство в изобразительной деятельности детей / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 1992. – № 3 – 4. – С. 7 – 13.
97. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2000. – 48 с.
98. Мирецкая, Н.В. Сопряжение: Комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе: Из опыта работы: Кн. для учителя / Н.В. Мирецкая. – М.: Просвещение, 1989.
99. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования / Под ред. В.П. Винокура. – Киев: Наукова думка, 1986.
100. Мировоззренческие основания человеческой деятельности на рубеже XX в: Материалы науч.-практ. конф. – Уфа, 1997.
101. Михайлов, И.Ф. Субъект, субъективность, культура / И.Ф. Михайлов // Философия науки. – 1987. – № 6. – С. 30 – 40.
102. Москвина, Г.М. Взаимодействие видов искусства в теории и практике художественного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.М. Москвина. – Ижевск, 2003. – 149 с.
103. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981.
104. Нейгауз, Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г.Г. Нейгауз. – М.: Советский композитор, 1975.
105. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1987.

106. Немов, Р.С. Общая психология / Р.С. Немов. – М.: Гуманитарный центр «ВЛАДОС», 2001.
107. Никонов, К.М. Понятие культуры / К.М. Никонов. – Волгоград: Перемена, 1994.
108. Образовательный стандарт основного общего образования по искусству // Искусство: Приложение к газете «Первое сентября». – 2002. – № 18. – С. 18 – 20.
109. Образцов, С.В. Эстрада искусств / С.В. Образцов. – М.: Искусство языка, 1988.
110. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Триволи, 1995.
111. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999.
112. Олесюк, Л.Н. Учите детей любить прекрасное / Л.Н. Олесюк. – Киев: Радянська школа, 1967.
113. Ольшанникова, А.Е. Эмоции и воспитание / А.Е. Ольшанникова. – М.: Знание, 1983.
114. Ольшанникова, А.Е. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности / А.Е. Ольшанникова, Л.А. Рабинович // Вопросы психологии. – 1974. – № 3. – С. 65 – 74.
115. Опалева, И.В. Самореализация ребенка в процессе изобразительного творчества. – Глазов, 2002. – 52 с.
116. Павлова, Н.Н. Знакомство младших школьников с произведениями изобразительного искусства / Н.Н. Павлова // Начальная школа. – 1997. – № 11. – С. 33 – 36.
117. Паршина, С.В. Творчество – источник доброты, истины и красоты / С.В. Паршина // Начальная школа: плюс – минус. – 2002. – № 2. – С. 3 – 8.
118. Паустовский, К.Г. Собрание сочинений / К.Г. Паустовский. – М.: Знание, 1958. – Т. 6.

119. Педаясь, М.-И.Я. Эмоциональность как фактор взаимодействия М.-И.Я. Педаясь. – Таллин, 1979.

120. Пичугин, С.С. Интеграция учебно-воспитательного процесса в начальных классах образовательной системы «Школа 2100» / С.С. Пичугин // Начальная школа: плюс-минус. – 2002. – № 2.

121. Полозова, Т.Д. Всем лучшим во мне я обязан книгам / Т.Д. Полозова. – М.: Просвещение, 1990.

122. Полуянов, Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам: Пособие для школьных психологов / Ю.А. Полуянов. – М.: Рига, 2000.

123. Программно-методические материалы: Изобразительное искусство. Начальная школа / Сост. В.С. Кузин, Е.О. Ярёмченко. – М.: Дрофа, 2001.

124. Ражников, В.Г. О программе эмоционально-эстетического развития детей «Маленький Эмо» / В.Г. Ражников // Дошкольное воспитание. – 1996. - № 9.

125. Резник, И.Н. Коррекционно-развивающие занятия / И.Н. Резник // Начальная школа. – 2004. - № 12.

126. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979.

127. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – 1973. - № 11. – С. 123 – 125.

128. Рыбникова, М.А. Избранные труды / М.А. Рыбникова. – М.: Педагогика, 1985.

129. Рюмина, Т.В. Эмоционально-чувственные факторы формирования мотивации учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.В. Рюмина. – Новосибирск, 2002. –23 с.

130. Семёнов В.В. Природа межиндивидуальной изменчивости качественных особенностей эмоциональности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Семёнов. – М., 1982. – 23 с.

131. Симонов, П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1989.
132. Сластенин, В.А. Психология и педагогика / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2001.
133. Слободяник, Н.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: Практическое пособие / Н.П. Слободяник. – М.: Айрис-пресс, 2004.
134. Смирнова, А. Проблемы идентичности и толерантности в эпоху глобализации // Толерантность и проблема идентичности: Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Ежегодник Российского психологического общества». - Ижевск, 2002. - С. 12 - 16. – Т. 9. – Вып. 4.
135. Современные проблемы модернизации образования и образовательная система «Школа 2100» // Начальная школа: До и После. – 2003. – № 8. – С. 20.
136. Сорока-Россинский, В.Н. Педагогические сочинения / В.Н. Сорока-Россинский. – М.: Педагогика, 1991.
137. Стрелкова, Л.П. Войди в Тридцатое царство: Учебно-методическое пособие / Л.П. Стрелкова. – М.: Новая школа, 1995.
138. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1961.
139. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский; Сост. С. Соловейчик. – М.: Полиздат, 1973.
140. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для средних спец. учебных заведений / Н.Ф. Талюзина. – М.: Просвещение, 1988.
141. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия / Б.М. Теплов. - М.: Просвещение, 1947.
142. Толстой, Л.Н. Избранные философские произведения / Л.Н. Толстой. – М.: Просвещение, 1992.
143. Торранс, Е.П. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов / Е.П. Торранс. - М.: Интор, 1995.

144. Торшилова, Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3 – 7 лет (теория и диагностика) / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001.

145. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетенции: Методологический аспект познания / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Купол, 2000.

146. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2.

147. Утехина, А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Утехина. – Ижевск, 2000. – 322 с.

148. Учителю об эмоциональном развитии младшего школьника // Начальная школа. – 1997. - № 5. – С. 21 – 28.

149. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968.

150. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Учительская газета. – 2004. – 27 января.

151. Философия / Под. ред. В.Д. Губина, Т.Ю. Сидориной, В.П. Филатова. – М.: Русское слово, 1997.

152. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

153. Фридман, М.В. Психология в современной школе / М.В. Фридман. – М.: Мысль, 2001.

154. Фридман, М.В. Педагогический опыт глазами психолога / М.В. Фридман. – М.: Просвещение, 1987.

155. Холмогорова, А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61 – 73.

156. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993.

157. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Цукерман. – М., 1992. – 35 с.
158. Чавчавадзе, К.З. Культура и ценности / К.З. Чавчавадзе. – Тбилиси, 1984.
159. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 1999.
160. Шпикалова, Т.Я. Изобразительное искусство в 1 классе: Пособие для учителей / Т.Я. Шпикалова. – М.: Просвещение, 1981.
161. Щуркова, Н.Е. Культура современного урока / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
162. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1939.
163. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г.С. Костюм. – Киев, 1961.
164. Якиманская, И.С. Знание и мышление школьника / И.С. Якиманская. – М.: Знание, 1985.
165. Яacobсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника: дошкольный и младший школьный возраст // Психология чувств мотивации. – М.: Воронеж, 1998.
166. Яковлева, Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. - № 5. – С. 92 – 96.
167. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20 – 27.
168. Яновская, М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания / М.Г. Яновская. – Киров, 1998.

169. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания / М.Г. Яновская. – М.: Просвещение, 1986.
170. Ястребова, Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Ястребова. – Волгоград, 1998. – 192 с.
171. Ячменева, В.В. Занятия и игровые упражнения по художественному творчеству с детьми 7 – 14 лет / В.В. Ячменева. – М.: ВЛАДОС, 2003.
172. Arevil, J.R. Emotional Creativity / J.R. Arevil // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. - Chichester: Wiley, 1991. – Vol. 1.
173. Buck, R. Motivation, emotion and cognition: A developmental interactionist view / R. Buck // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. - Chichester: Wiley, 1991. – Vol. 1.
174. Edication for international understanding / Examples and suggestions for classroom use. - Belgium: Unesco, 1959. - 376 p.
175. Gaylin, W. Feeling our vital signs / W. Gaylin. - N.Y., 1979.
176. Gilliom, M.E. Global Education: Competitors or Solemates? / M.E. Gilliom // The International Development Crisis and American Education. – N.Y.: Global Perspectives in Education, inc., 1987. - P. 23 - 47.
177. Ibid. The Problem Edicational / Idid. - N.Y., 1985.
178. Kemper, Th.D. An introduction to the sociology of emotions / Th.D. Kemper // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. – Chichester: Wiley, 1991. – Vol. 1.
179. Klinnert, V.D. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy / V.D. Klinnert // Emotion. Theory, research and experience. – N.Y.: Acad. Press, 1983. – Vol. 2.
180. Kramsch, C. Foreign language textbooks construction of foreign feality / C. Kramsch // The Candian Modern Language Review. - 1987. – P. 95 – 119. – Vol. 44.

181. Lehtonen, J. Globalization, National Cultures, and the paradox of Intercultural Competence / J. Lehtonen // Journal of Research in Reading. – 2002. – P. 99 - 110.

182. Munro, T. Art Education / T. Munro // Its Philosophy and Psychology. – N.Y., 1956.

183. Hanvey, R. An Attainable Global Perspective / R. Hanvey // Social Cognition. – 1995. - P. 399 - 429.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Прием «Фантазия»

Цель данного приема – активизировать чувственную и эмоциональную сферу говорящих, учить выражать свои ощущения средствами языка. Основой приема является логическое противопоставление ближней и дальней перспективы в положительном и отрицательном контекстах.

Например: всем сообщить, что они гусеницы. Одним учащимся сообщить, что они станут бабочками и смогут порхать с цветка на цветок и наслаждаться вкусом нектара и своей красотой. Другим же, наоборот, говорить о том, что они скоро станут бабочками, но пока вы еще гусеницы. Вам очень нравится ваша жизнь в этом качестве, вам нравится режим и размеренность вашей жизни и вы очень боитесь летать, поэтому вы боитесь становиться бабочками.

Оборудование:

Карточки с описаниями ролевых действий, равное количество вариантов А и вариантов В.

Указания для учителя:

1. Раздайте карточки варианта А и варианта В равному количеству учащихся.
2. Объясните цель задания.

Указания для учащихся:

1. Прочитайте содержание карточки и найдите в группе ребят со схожими заданиями.
2. Обсудите в группе единомышленников, что следует сказать, старайтесь, чтобы ваши рассуждения отличались.
3. Выберите партнера из другой группы и обсудите ситуацию с ним, стараясь выразить противоположное мнение.

После обмена мнениями в группах учитель организует дискуссию, цель которой - доказать, кем лучше быть (бабочкой или гусеницей). Чьи доводы будут более аргументированны, тот и победит.

Прием «Цветное настроение»

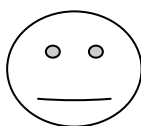
Цель данного приема в основном рефлексивная и его уместно использовать в конце урока. Одновременно решается задача формирования оценочных суждений.

Оборудование: тетрадь, цветные карандаши, ручка.

Дневник эмоций



Радость



Обычное
состояние



Грусть

День	Эмоция в рисунке	Эмоция в цвете	День	Эмоция в рисунке	Эмоция в цвете

Указания для учителя:

Раздайте учащимся тетради с напечатанным дневником эмоций. Попросите учащихся нарисовать настроение цветом и схематически, которое было у них на уроке.

Указания для учащихся:

1. Откройте тетради на той странице, где находится дневник эмоций.
2. Цветными карандашами и ручкой изобразите свое настроение, которое у вас было на уроке.

Прием «Художник»

Одним из вариантов привлечения внимания учащихся к звучащей речи является использование приемов изобразительного искусства, когда учащиеся должны нарисовать то, что услышат. Активизируется словарный запас, вырабатывается умение обмениваться мнениями о результатах работы.

Оборудование:

Незаконченный рисунок персонажа, предмета и т.д., цветные карандаши, запись текста, содержащая описание всех деталей рисунка.

Указание для учителя:

1. Для экономии времени разделите учащихся на малые группы, расскажите им о предстоящей работе.
2. Раздайте каждой группе незавершенный рисунок и карандаши.

Указания для учащихся:

1. Изучите рисунок, внимательно прослушайте текст, обращая внимание на описание того, что изображено на рисунке.
2. Дорисуйте изображение, совещайтесь, обмениваясь мнениями.
3. Посмотрите, что получилось у ваших товарищей, с чем вы не согласны.
4. Сравните свои работы с оригиналом. Организуйте выставку рисунков.

Данный прием способствует формированию самооценки и взаимооценки, а на их основе - рефлексивных умений.

**Диагностический комплекс исследования уровня формирования
эмоциональной культуры**

Анкета 1 для изучения опыта работы учителей

Целью данной анкеты является получение объективной информации об опыте работы по применению вами средств развития эмоционально-творческой личности в учебном процессе.

Просим ответить Вас на вопросы анкеты, это займет у Вас не более 10 минут.

Если какой-либо из вопросов вызовет у Вас затруднение, поставьте прочерк и переходите к другому вопросу.

Заранее признательны Вам!

Опыт работы _____

Класс _____

1. Что, по Вашему мнению, обозначает понятие “эмоциональная культура”?

2. Как вы думаете, стоит ли поднимать проблему эмоциональной культуры младших школьников на современном этапе?

3. Осуществляется ли Вами систематическая работа по формированию эмоциональной культуры?

- Да, систематически и целенаправленно.
- Периодически.
- Нет времени на подобную работу из-за перегруженности.
- Весь учебный процесс формирует и развивает эмоциональную культуру.
- Другие варианты ответов.

4. Какие средства и методы Вы используете для этой цели?

5. Какие трудности вы испытываете в процессе формирования эмоциональной культуры?

Мы благодарны Вам за помощь и сотрудничество!

Приложение 3

**Изучение особенностей использования детьми мимики и
пантомимики при демонстрации заданной эмоции**

Ф.И. ребенка	Веселый		Печаль- ный		Испуган- ный		Сердитый		Удивлен- ный	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П

М – мимика, П – пантомимика.

Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций

Ф.И. ребенка	Радостно	Грустно	Испуганно	Сердито	Удивленно

**Тематический план занятий с учащимися 1 - 4 класса по авторской
программе «Твори, выдумывай, пробуй»**

Первый класс

- Урок 1. Мое летнее настроение.
- Урок 2. Какого цвета радость.
- Урок 3. Экскурсия в природу.
- Урок 4. Урок-фантазия. Чудесные превращения.
- Урок 5. Настроение осени (2 часа).
- Урок 6. Контраст. Последние бабочки.
- Урок 7. Сказочные волшебники.
- Урок 8. Эмоции. Мимика. Жесты.
- Урок 9. Экскурсия на школьный двор.
- Урок 10. Мы рисуем сказочные снежинки.
- Урок 11. Встреча красавицы-зимы (2 часа).
- Урок 12. Таинственные деревья.
- Урок 13. Зимние узоры.
- Урок 14. Симметрия в рисунке (2 часа)
- Урок 15. А что там в мешочке?
- Урок 16. Что нам подскажет запах.
- Урок 17. Я и мое настроение.
- Урок 18. Сочиняем цветочные пятна.
- Урок 19. Зеркало души.
- Урок 20. Как «рассердить» цвет?
- Урок 21. Как «развеселить» цвет?
- Урок 22. Иллюстрирование сказки «Гуси-лебеди» (2 часа).
- Урок 23. Экскурсия в природу.
- Урок 24. Ждем весну. Мои весенние радости.
- Урок 25. Первый весенний цветок.

Урок 26. Фантастическое животное.

Урок 27. Чудо-рисунок.

Урок 28. Сказочный закат.

Урок 29. Итоговое занятие «Как хорошо уметь чувствовать и видеть!»

Второй класс

Урок 1. Краски леса.

Урок 2. Настроение осени (2 часа).

Урок 3. О чем спорили краски?

Урок 4. Осенние листья.

Урок 5. Настроение и его оттенки.

Урок 6. Настроение животных.

Урок 7. Чудеса с цветом.

Урок 8. Скрипучая дверь.

Урок 9. Волшебное море.

Урок 10. Её Величество Линия (2 часа).

Урок 11. Сказочник, былинник, гуслир живописи. О художнике В.М. Васнецове (2 часа).

Урок 12. Экскурсия в природу.

Урок 13. Праздник первого снега.

Урок 14. Зимнее настроение.

Урок 15. Узоры на стекле.

Урок 16. Цветные брызги Водолея.

Урок 17. Разноцветный натюрморт (2 часа).

Урок 18. Потрогай и нарисуй.

Урок 19. Нарисуй вкус.

Урок 20. Я – птица.

Урок 21. Иллюстрирование сказки Н.Л. Кряжевой «Сказка про Кляксу» (2 часа).

Урок 22. Путешествие в подводный мир (2 часа).

Урок 23. Экскурсия в природу.

Урок 24. Волшебный букет (2 часа).

Урок 25. Каракули и образ.

Урок 26. Здравствуй, теплое лето (2 часа).

Третий класс

Урок 1. Страна настроения (2 часа).

Урок 2. Цвет и мое настроение.

Урок 3. Веселые узоры.

Урок 4. Урок-фантазия. Чудесные превращения.

Урок 5. На что похожа клякса?

Урок 6. Ажурные ограды.

Урок 7. Чудесный мешочек.

Урок 8. Нарисуем запахи.

Урок 9. Золотая Хохлома (2 часа).

Урок 10. Мир моих эмоций.

Урок 11. Экскурсия в природу.

Урок 12. Бал зимнего леса.

Урок 13. Мы встречаем Новый год (2 часа).

Урок 14. Зимняя поляна.

Урок 15. Музыка нам расскажет...

Урок 16. Настроение человека и его мимика.

Урок 17. Рисую своего друга.

Урок 18. Автопортрет.

Урок 19. Музыка природы.

Урок 20. Мамин день (2 часа).

Урок 21. Чудо – цветок (2 часа).

Урок 22. Волшебные голоса птиц.

Урок 23. Страна фантазии (2 часа).

Урок 24. Ожившие предметы.

Урок 25. Экскурсия в природу.

Урок 26. Первый весенний цветок

Урок 27. Люби и охраняй природу! (2 часа).

Четвертый класс

Урок 1. Пейзаж родной земли (2 урока).

Урок 2. Чудеса из леса.

Урок 3. Фантастический транспорт.

Урок 4. Мы рисуем музыку.

Урок 5. Удмуртия – край мой родниковый (2 урока).

Урок 6. Одежды и быт удмуртского народа (2 урока).

Урок 7. Удмуртские художники.

Урок 8. Как красив наш город зимой!

Урок 9. Мы - фантазеры.

Урок 10. Танец снежинок под зимними деревьями (2 урока).

Урок 11. Народные праздники. Масленица.

Урок 12. Волшебное перышко.

Урок 13. Нарисуй себя в образе животного.

Урок 14. Я и мой друг.

Урок 15. Портрет любимого героя.

Урок 16. Красота синего и белого. Гжель.

Урок 17. Жостовская роспись.

Урок 18. Павлопосадские платки.

Урок 19. Дымковская игрушка.

Урок 20. Русская матрешка (2 урока).

Урок 21. Волшебство уходящего дня на море (2 часа).

Урок 22. Красавица-бабочка.

Урок 23. Противоположные цвета и их оттенки (2 часа).

Урок 24. Чего в жизни не бывает.

Урок 25. Краски летнего дня.

Урок 26. Обобщающий урок-утренник.

Урок 27. Выставка работ учащихся.

1. Поделись улыбкою своей

Ребята, какое сегодня прекрасное утро. Я рада вас всех видеть. Давайте друг другу подарим хорошее настроение. Я улыбаюсь вам, вы улыбнитесь мне.

2. Музыка в подарок

Учитель включает песню «От улыбки станет всем теплей». Появляется рисунок улитки. Какое настроение у нашей улитки? (Веселое, радостное, солнечное). Как вы определили? (Она нам улыбается).

Улыбка может согреть других своим теплом, показать ваше дружелюбие и улучшить всем настроение. Улыбнитесь друг другу.

3. Сказочное письмо

Ребята! Новость есть у нас!

Расскажу о ней сейчас.

Спят в снегу дубы, березы,

Вьюга стежки замела.

А от Дедушки Мороза

Я письмо вам принесла!

Я письмо сейчас открою,

Содержание раскрою.

В гости Дед Мороз зовет

И вопросы задает.

Отвечая, не спешите,

Ум, смекалку покажите

И фантазию включите,
 Дед Мороза удивите.
 На уроке отвечайте
 И подарки получайте.

4. Необычное признание

Я дрозд – ты дрозд,
 У меня – нос, у тебя нос,
 У меня – щечки гладкие,
 У тебя – щечки гладкие.
 У меня – губки сладкие,
 У тебя – губки сладкие.
 Я твой друг и ты мой друг.
 Мы два друга – любим друг друга
 (Обняться друг с другом).

Развиваем эмоции

Учитель просит учащихся:

- нахмуриться, как осенняя туча; злой волшебник; рассерженный человек;
- испугаться, как ребенок, который остался дома один во время грозы; мышка, попавшая в клетку; заяц, увидевший волка;
- улыбнуться, как ученик, получивший пятерку; ребенок, которому купили новую игрушку; солнце;
- удивиться, как ребенок, который первый раз увидел радугу; неожиданному подарку; плохому поступку;
- заскучать от плохой погоды; от долгого ожидания; от скуки.

5. Посмотри в окно

Посмотреть в окно и попробовать описать чувство, вызванное состоянием природы.

6. Цвет и настроение

Каким цветом ты можешь показать свое настроение? Нарисуй его.

7. Необычное начало

Прозвенел звонок веселый,
Всех зовет ребят он в класс.
Дружим вместе мы с тобою,
Улыбаемся сейчас.

8. Минуты радости

Закрой глаза. Вспомни, когда тебе было особенно радостно. Что ты почувствовал?

9. Послушай себя

Послушаем свое дыхание (1 минута, закрыть глаза).

10. Подарок другу

Представь, что сосед по парте пригласил тебя в гости. Подумай, что ты ему подаришь. Используя жесты и мимику, нарисуй свой подарок и не забудь поздравить теплыми словами, улыбнись.

Фрагменты уроков**Тема: «Настроение осени» (2 часа)
(2 класс)****1 этап. Эмоциональное вхождение в занятие**

(На доске висят листья различной формы).

Прозвенел звонок –
Начинается урок!

Осень листья рассылает –
Золотую стаю –
Не простые, золотые,
Я листы листаю.
Залетело на крыльцо
Золотое письмецо,
Я сижу, читаю...

Кто сегодня у нас в гостях? (Листья различной формы). На что похожа их форма? (Схематичное изображение рядом с листочком).

Закройте глаза и сочините небольшую историю о их веселом путешествии по нашему городу. Расскажите друг другу свою историю.

2 этап. Познавательный, или Вхождение в неизвестное

Игра «Цветовая угадай-ка». (Учитель показывает на альбомном листе цветное пятно).

Какие две краски смешались? Ученики должны вспомнить, как получить оранжевый и багровый цвет. Пробуют получить цвета на палитре.

Осень очаровывает всех. Она покоряет восхитительной прелестью природы, богатством ярких красок, своей увядающей красотой и вдохновляющей силой. А.С. Пушкин любил осень.

Унылая пора. Очей очарованье!
 Приятна мне твоя прощальная краса –
 Люблю я пышное природы увяданье,
 В багрец и золото одетые леса...

Какое настроение создает данное стихотворение? Какая осень описана поэтом?

Какие стихи об осени знаете вы?

Кричит ворона в небе: - Ка-р!
 В лесу пожа-р, в лесу пожар!
 А было просто очень!
 В нем поселилась...(Осень).

Почему ворона подумала, что в лесу пожар?

Беседа по картине И.И. Левитана «Золотая осень».

3 этап. Творческий, или Практический

Закройте глаза. Представьте себя в лесу в осенний день. Изобразите на рисунке простым карандашом свой осенний день.

Во время практической работы звучит спокойная музыка.

4 этап. Психофизическая разгрузка, или Завершающий

Придумай название своему рисунку. Поделитесь с товарищем по парте своими впечатлениями от проделанной работы.

В дневнике эмоций нарисуйте цветом свое настроение.

**Тема: «Урок-фантазия. Чудесные превращения»
(3 класс)**

1 этап. Эмоциональное вхождение в занятие

Здравствуйте, ребята! Что у вас нового?

Выслушиваю рассказы учащихся о новых событиях, впечатлениях, радостях, огорчениях.

2 этап. Познавательный, или Вхождение в неизвестное

Разложите свои находки на партах. (Учащиеся раскладывают листья, которые принесли на урок). Выберите и поднимите тот листочек, который вам больше всего понравился. Чем вам понравился этот листок? (Формой, размером, окраской).

Среди сотен других листочков вы заметили именно его форму, цвет, выбрали его, вероятно, потому, что сумели понять его характер, в чем-то похожий на ваш. Поэтому можно думать, что этот листочек умеет говорить на понятном вам одному языке.

Приложите его к своему носику, закройте глаза и понюхайте. Чем пахнет ваш листочек? (Травой, сеном, осенью...).

Приложите его к уху и прислушайтесь, может, сумеете услышать его рассказ о жизни. Первое, что он мог бы рассказать вам, это как он появился на свет. Придумайте историю о рождении вашего листочка. Учащиеся рассказывают друг другу свои истории.

Приложите листочек к своему уху. Спросите его, в какие игры он любит играть?

Совсем незаметно подобралась к нам лисьими шагами осень и погнала листья с родных их веток, как лиса зайца из избушки в знакомой вам сказке.

Представим, что наши ладошки – это листья. Вот ветер срывает их (подуем на ладошки) и несет. Как они летят по воздуху? (Плавно, кружась, то

поднимаясь вверх, то опускаясь. Кажется, что листья танцуют в воздухе загадочный танец. Разные листья летают по-разному).

От чего это зависит? (Это зависит от формы, величины и толщины листа).

Найдите среди своих листочков самый легкий и самый тяжелый. Положите на ладонку, немного поднимите над партой и отпустите.

Опишите словами различный характер движения листьев. (Большие листья летят плавно, торжественно, как парусная лодка. Маленькие – играючи, как воробьи).

Физкультурная пауза

Учитель включает магнитофон и звучит музыка П. Чайковского «Октябрь». Ученики начинают танцевать медленно и плавно, изображая, что они листочки и кружатся в воздухе.

3 этап. Практический, или Творческий

Пофантазируйте, на кого похож ваш листочек. (Он напоминает бабочку, летающий корабль, цветок, вертолет).

Положите очень нежно свой листочек на ладонку. Попробуйте сказать ему добрые слова, как лучшему другу.

Представьте себе, что ваш листочек ожил и превратился... В кого или во что он может превратиться? Закройте глаза, возьмите листочек в руки, он вам поможет справиться с задачей. Нарисуйте.

4 этап. Психофизическая разгрузка, или Завершающий

Проходит выставка работ учащихся с обсуждением.

Сочинения учащихся начальной школы

Как Знайка подружился с березовыми листьями

Жил-был листочек на кленовом дереве. Он был очень необычный, потому что все на свете знал. Его за это прозвали Знайка.

Наступила осень. Все листики стали опадать. Подул сильный ветер, и Знайку понесло по воздуху. Пока он так летел, за всем наблюдал и изучал. Много ли, мало ли времени прошло наконец кленовый листочек опустился в кучку березовых листьев. Сначала ему было страшно, потому что он оказался один среди чужих листьев. Березовые листочки не обращали никакого внимания на Знайку, только искоса на него поглядывали. Тогда Знайка решил рассказать им о своем удивительном путешествии. Березовым листочкам очень понравился его рассказ. Они просили его вновь и вновь рассказывать о теплом море, певчих птицах и далеких землях. «Ты нам очень понравился!» - в один голос закричали березовые листочки. Давай с нами дружить.

С тех пор рядом с березовыми листочками можно увидеть кленовый лист.

(Вика Я., 2 кл.)

Путешествие листочка Васи

Наступила весна. На белой березе набухли почки, и через некоторое время распустились зеленые листочки. Одного из листочков звали Вася-весельчак. Он всегда веселил и смешил своих братьев и сестер. Весельчак придумывал различные игры и развлечения. С ветром играл в догонялки, а солнышку подставлял свое личико и спинку.

Наступила осень. Подул порывистый ветер, и Вася сорвался с ветки и полетел. Он упал на тротуар и пригорюнился. Весельчак не привык

оставаться один. Шла девочка Даша и подобрала этот листочек. Теперь Вася в альбоме у девочки. Он вновь стал счастливым и довольным.

(Даша Е., 2 кл.)

Необычный парк

В одном городе есть парк – это Я. Я очень старый. Мне много лет и я видел в своей жизни разных людей. Видел, как они играли и отдыхали в тени моих деревьев. Я красивый и большой. У меня растут высокие деревья и диковинные кусты и цветы. Среди них стоят скамейки, на которых отдыхают люди.

В жаркую погоду меня освежают изысканные фонтаны. В моем парке можно встретить большие лужайки, на которых растет мягкая трава. На ней любят играть дети. Когда хорошая погода, у меня всегда весело. У меня в парке всегда много гостей. Но гости не только люди, но и птицы. Они живут на моих деревьях, вьют гнезда и поют веселые песни.

Вот так я и живу. И хочу прожить еще много лет.

(Андрей П., 3 кл.)

Город будущего...

Однажды я оказалась в будущем. Проходя мимо родного города, я не узнала его. В Глазове было очень много новых домов, аттракционов. Больше всего меня поразили фонтаны, которые находились на каждом углу и изображали животных и птиц.

На площади Свободы были сделаны новые клумбы в форме сердечек. Они радовали глаз яркими цветами. Каких тут только не было цветов! Красные, желтые, оранжевые, сиреневые, голубые, салатные, бирюзовые...

На улице Кирова устроили зоологический сад. Машины в этом городе ездили не на бензине, а на воде из сиропа. Они были различных форм и цветов. Одни напоминали бабочку, другие - майского жука, третьи – сказочных животных.

Вот в таком прекрасном и сказочном городе будущего я оказалась!

(Маша М., 3 кл.)

В городе будущего

Однажды я оказалась в будущем. Проходя мимо родного города, я не узнала его. Он очень изменился. Там появилось чудесное озеро, великолепные фонтаны, прелестные парки и величественные здания.

Вдруг что-то зашевелилось около моих ног и побежало прочь. Это оказался тигренок. Я побежала за ним, и он привел меня в лес. Здесь я увидела замечательную картину. Кроме тигренка, в этом сказочном лесу жили попугаи, обезьяны и даже лемуры. Больше всего мне понравились обезьянки. Они весело играли друг с другом, прыгая с одного дерева на другое. Самая маленькая обезьянка села мне на плечо. Она мне очень понравилась, и я угостила ее бананом. Вскоре я оставила своих новых друзей и отправилась дальше. Через некоторое время стали появляться дома, из окон которых выглядывали люди. Они очень удивлялись, когда видели меня.

Вдруг на меня пристально посмотрел пожилой человек. На его шее лежала длинная змея и грелась на солнце. Она подняла на меня зеленые глаза и стала внимательно изучать. От необычного взгляда я проснулась. Это оказался просто сон. Но так интересно и заманчиво было оказаться в своем городе будущего.

(Таня К., 4 кл.)